

التقويم في التربية الخاصة

EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION

الأستاذ الدكتور
عبد الله زيد الكيلاني
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الأستاذ الدكتور
فاروق فارع الروسان
الجامعة الأردنية



التقويم في
التربية الخاصة

EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION

رقـــــــم التصـــــنيف : 371.9

المؤلف ومن هو في حكمه : عبدالله زيد الكيلاني/ فاروق فارع الروسان

عنــــــوان الكــــــتاب : التقويم في التربية الخاصة

رقـــــــم الإيـــــــداع : 2005/9/2331

الــــواصــــفــــات : التربية الخاصة/ التعلم/ صعوبات التعلم

بـــيانـــــات الـــنشـــر : عمان - دار المسيرة للنشر والتوزيع

تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعــة الأولــى 2006م - 1426هـ

الطبعــة الثانية 2009م - 1429هـ

الطبعــة الثالثة 2012م - 1433هـ

الطبعــة الرابعة 2014م - 1435هـ



شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه

عنوان الدار

الرئيسي : عمان - العبدلي - مقابل البنك العربي هاتف : 5627049 6 962+ فاكس : 5627059 6 962+

الفرع : عمان - ساحة المسجد الحسيني - سوق البتراء هاتف : 4640950 6 962+ فاكس : 4617640 6 962+

صندوق بريد 7218 عمان - 11118 الأردن

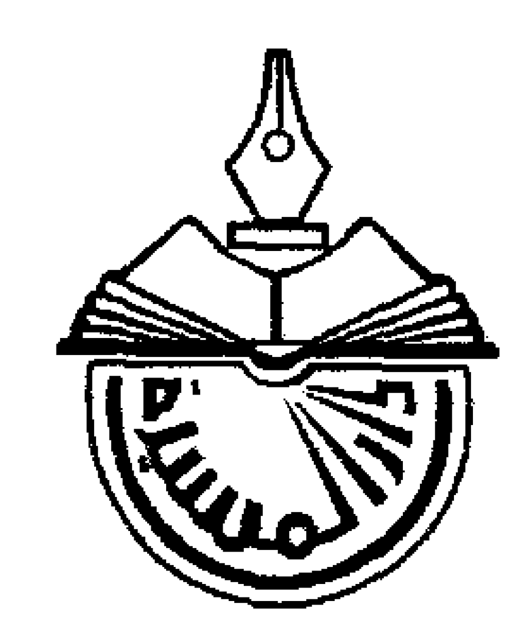
E-mail: Info@massira.jo . Website: www.massira.jo

التقويم في التربية الخاصة

EVALUATION OF SPECIAL EDUCATION

الأستاذ الدكتور
عبد الله زيد الكيلاني
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الأستاذ الدكتور
فاروق فارع الروسان
الجامعة الأردنية



المحتويات

تمهيد وشكر

يعتبر القياس والتقويم من الموضوعات الاساسية في مجال التربية الخاصة، وذلك لعدة اسباب، أهمها استخدام ادوات القياس والتقويم في التعرّف الى حالات الاطفال غير العاديين وتشخيصهم وتحويلهم الى البرامج والخدمات التربوية والعلاجية المناسبة لهم، وكما تستخدم نتائجه تطبيق ادوات القياس في اعداد البرامج التربوية والتعليمية وفي التحقق من فاعلية هذه البرامج بما في ذلك برامج تعديل السلوك.

يهدف هذا الكتاب الى تعريف الدارس في مجال التربية الخاصة بالاهداف والمفاهيم الاساسية في القياس والتقويم وبخاصة تطبيقاتهما في مجال التربية الخاصة. كما يهدف الى اكتساب الدارس المهارات والكفايات اللازمة في تقويم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعريفه بأدوات قياس وتشخيص كل فئة من فئات التربية الخاصة، وما هي الحقوق التي ضمنتها القوانين والتشريعات في مجال قياس وتشخيص الاطفال غير العاديين واخيراً يهدف هذا الكتاب الى تعريف القارىء بأهم القضايا والمشكلات والاتجاهات العامة في تقييم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

يقع هذا الكتاب في ست وحدات، وقد تناولت الوحدة الاولى منها الاصول الاولى والمفاهيم الاساسية في تقييم ذوي الحاجات الخاصة في حين تناولت الوحدة الثانية المهارات والكفايات والنماذج والاعتبارات الخاصة في تقييم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة وتصميم البرامج التربوية الفردية، اما الوحدة الثالثة فقد تناولت اساليب التقويم المقننة وغير المقننة للاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في حين عالجت الوحدة الرابعة الحقوق والتشريعات المتعلقة بتقويم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة، وتناولت الوحدة الخامسة استخدام الاختبارات في تقويم فئات التربية الخاصة وتصميم واعداد الخطط التربوية والتعليمية الفردية اما الوحدة السادسة والاخيرة فقد بحثت القضايا والمشكلات والاتجاهات العامة في تقييم الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ولقد جاء اعداد هذا الكتاب ليسد ثغرة في المكتبة العربية وليساهم في تطبيق احدث المستجدات في مجال قياس وتقييم الاطفال ذوي الحاجات الخاصة، وعلى ذلك يتقدم مؤلفا هذا الكتاب بالشكر والتقدير الى دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة لنشرها هذا الكتاب.

وأخيراً يأمل مؤلفا هذا الكتاب من المهتمين بشؤون قياس وتشخيص الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة تزويدهم بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول محتوى هذا الكتاب وذلك بهدف تلافي ما فيه من ثغرات في طبعات لاحقة شاكرين لهم تعاونهم.

المؤلفان

أ. د. عبدالله زيد الكيلاني

أ. د. فاروق الروسان

عمان2005/9/27

الوحدة الأولى

الأصول الأولى والمفاهيم الأساسية

لتقويم ذوي الحاجات الخاصة

أهداف الوحدة

- يتعرّف مفهومي التقويم والقياس ويصف العلاقة بينهما
- يبيّن دور التقويم في اتخاذ القرار والكشف عن مشكلات
- يضع خطة تقويم بمقوّماتها الاساسية.
- يصنف أساليب التقويم ويستحضر أمثلة توضيحية عنها
- يتتبع الأصول التاريخية لحركة القياس النفسي
- يتعرّف مساهمات علماء النفس التجريبيين الأوائل في قياس الفروق الفردية في مهارات حسية حركية.
- يصف المحاولات الأولى في قياس قدرات عقلية.
- يتتبع التطورات الحديثة في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة
- يذكر المعالم البارزة في حركة الاهتمام بتربية الفئات الخاصة وتقويمها في البلاد العربية.
- يتتبع المراحل الأساسية التي تنظم فيها عمليات تقويم الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يصف المفاهيم التعريفية التي تعتمد في تقويم وتعرّف كل من الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، ويذكر متطلبات التقويم والتشخيص لكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التالية:
  * الموهوبون والمتفوقون
  * المعوقون عقلياً
  * فئات صعوبات التعلم
  * فئات اضطرابات الاتصال واللغة
  * المعوقون سمعياً
  * المعوقون بصرياً
  * فئات الاضطرابات السلوكية
  * المعوقون جسدياً وصحياً

الأصول الأولى والمفاهيم الأساسية لتقويم ذوي الحاجات الخاصة

تمهيد

" لكل فرد الحق في تعليم مناسب - يلبي حاجاته ويستجيب لقدراته - في بيئة تربوية غير مقيّدة لامكاناته ".. ومن هنا فان القرار المتعلق بالبيئة الاكثر ملاءمة، والبرنامج التربوي الافضل لا بد ان يستند الى معلومات. فالتقويم يتضمن في جوهره جمع بيانات ضرورية لاغراض اتخاذ قرارات تربوية، ويتم جمع البيانات باستخدام الاختبارات، بحيث لا تكون هذه الاختبارات محددة او مقيّدة للفرص التربوية التي تتاح للفرد.

ويترتب على ذلك ان يكون الممارسون لعمليات التقويم وجمع البيانات باستخدام الاختبارات على وعي كاف بمحددات هذه الاختبارات وبما تفرضه من احتياطات واجراءات، وما تتطلبه من حسن اطلاع على الاغراض الخاصة للاختبارات، وطرق تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها (Salvia &Ysseldyke, 1988,p. xii).

ويمكن للمعلمين والمختصين ان يعمدوا في عمليات التقويم والتشخيص الى استخدام انواع من ادوات جمع البيانات تشمل الاختبارات والاستبيانات وقوائم الشطب ومقاييس التقدير،.. وقد تشمل اساليب اخرى مثل الملاحظة والمقابلة التي قد تأخذ صيغاً مختلفة يغلب عليها الاستجابة غير المقيدة.. وتزودنا هذه الادوات والاساليب بمعلومات تفيدنا في أغراض متنوعة مثل تصميم الخطط الدراسية والبرامج العلاجية... وما قد يترتب عليها من أحكام وقرارات. هنا لا بد من الاشارة الى احتمالات سوء الاستعمال لهذه الادوات وبخاصة عندما لا يكون لدى من يستعملها المعرفة الكافية بها، والتي يفترض ان تشمل تعرّف وظيفتها وخصائصها القياسية، واجراءات تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها، ومن اهداف هذا الكتاب تقديم معرفة اساسية عن الاختبارات واستخداماتها للعاملين في مجالات التربية الخاصة.

" نشاط استطلاعي"

استشهد بأداة تقويم مألوفة لديك. لعرض أمثلة عن " سوء الاستعمال في مراحل تطبيق الأداة واستخلاص نتائج التطبيق وتفسير النتائج.

(1)
مفاهيم أساسية
التقويم وعلاقته بالقياس، وظيفته لأغراض القرار، خطة التقويم وأساليبه

مفهوم التقويم (Evaluation)

يقترن مفهوم التقويم عند غالبية المعلمين بالامتحانات التي يعطونها لطلبتهم. ومن المعروف ان الامتحانات هي وسيلة التقويم الاكثر شيوعاً في العمل المدرسي. لكن هناك وسائل تقويم اخرى يستخدمها المعلمون، ومنها على سبيل المثال ملاحظة الطلبة في نشاط عملي، والتقارير والاوراق التي يكلفونهم بها، واعتماداً على نتائج الطلبة في الامتحانات والوسائل الاخرى يصدر المعلمون **احكاماً** من نوع : " اداء الطالب في مستوى جيد "أو" أداؤه - اي الطالب - في مستوى ضعيف، لا يحقق الحد الادنى لمتطلبات الاجتياز..." ويترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة. بما يتعلق بنجاح الطلبة او ترقيتهم إلى مستوى متقدم في المراحل الدراسية. وقد يتوصل المعلم الى احكام تتعلق بفاعلية تدريسة، فيبنى على هذه الاحكام قرارات تقضي باجراء تعديلات في اساليب التدريس قد يراها المعلم ضرورية. (كيلاني وعدس، 1993، ص 73).

وقد يستخدم المرشد النفسي في المدرسة، ومعلم غرف المصادر، وسائل تقويم اخرى يستفاد منها في تشخيص ما يعاني منه بعض الطلبة من اضطرابات سلوكية، أو جوانب ضعف اكاديمي، او بعض مظاهر الاعاقة.. كذلك تبنى على الاحكام التشخيصية التي يتم التوصل اليها قرارات ذات اهمية خاصة تتعلق بالاحالة الى جهات متخصصة او بتطبيق برامج ارشادية او علاجية. (Kirk & Gallagher, 1989,pp. 7..,2...).

اذن يتضمن التقويم التوصل الى احكام بالجدارة اوالفاعلية عن افعال او انشطة او اشخاص او برامج وقد تشمل احكاماً تشخيصية عن مستوى التكيف او درجة الاضطراب.. وحتى تكون الاحكام اكثر دقة فاننا نعتمد فيها على بيانات كمية تجمع باستخدام اساليب القياس. فالقياس اذن هو وسيلة التقويم. والامتحانات والاساليب الاختبارية الاخرى هي ادوات القياس. ولا بد من الاشارة هنا الى ان احكام التقويم تتم بدلالة " معايير " الجدارة او الفاعلية او السواء او التكيف.. الخ.

تعريف

التقويم التربوي: "عملية " تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل الى " احكام " عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريساً ام غيره، استناداً الى " معايير " الفاعلية، وتترتب على هذه الاحكام قرارات ذات اهمية خاصة تتعلق بالطلبة او الأساليب او البرامج.

استطلاع

افرض انك تتابع حالة افراط في النشاط (Hyperactivity) عند طفل، وقررت استخدام اسلوب الملاحظة لتقويم هذه الحالة، فكيف تصف برنامج الملاحظة الذي ستتبعه، وما طبيعة البيانات التي تتوقع حصولها لديك، وما نوع الاحكام والقرارات التي تتوقع ان تتوصل اليها استناداً الى ما سيتجمع لديك من بيانات ؟

التقويم والقياس :

ذكرنا ان القياس وسيلة التقويم، فالقياس يتضمن ملاحظة كمية، ويفترض ان يقّدم بيانات موضوعية تبنى عليها احكام التقويم.

يُعرف القياس بأنه "العملية التي يمكن بواسطتها تعيين قيم عددية لصفات الاشياء او خصائصها وفق شروط معينة" ولتوضيح جوانب هذا التعريف يمكن الاشارة الى أن " القيم العددية المتضمنة في التعريف مشتقة من الانظمة العددية (ومن امثلتها النظام العشري المؤلف من الارقام صفر الى 9 وهو الشائع الاستعمال، والنظام الثنائي المستعمل في الانظمة الالكترونية) أما "الصفات" او "الخصائص" للاشياء (وللاشخاص) فتعتبر متغيرات، وهي ذات طبيعة افتراضية اذا كنا نتحدث عن خصائص او صفات نفسية، من نوع القدرات او السمات الشخصية او الميول والاتجاهات،، وتوصف بأنها افتراضية على اساس اننا نفترض وجودها (في التكوين النفسي للشخص) ولكننا لا نلاحظها مباشرة. أما "الشروط المعينة" التي نصّ عليها التعريف فتتناول بشكل اساسي قابلية السمة للتحديد الكمّي بدلالة وحدة قياس ممكنة لخصائص النموذج الرياضي (Hopkins &Antes, 1985,pp. 14-16).

تستخدم في القياس النفسي والتربوي اساليب الملاحظة المختلفة، ومن اهمها

"**الاختبار**" الذي يُعرف بأنه "**طريقة منظمة لقياس عينة من السلوك**". والمقصود بعبارة "طريقة منظمة" تطبيق قواعد محددة وضابطة في عمليات بناء الاختبار، وتطبيقه، وتصحيحه، واستخراج نتائجه، وتفسير هذه النتائج. أما "عينة السلوك" التي نصّ عليها التعريف،، فتعبّر عن جزء من مفردات السلوك الافتراضية التي تشكل ما يسمى "منطقة السلوك" او "المجال السلوكي العام". وهو ما يمكن تحديده بالمجتمع الافتراضي للسلوك. ويُفترض ان تكون عينة السلوك (المتضمنة في الاختبار) ممثلة تمثيلاً جيداً لمنطقة السلوك حتى يكون الاختبار صادقاً في قياس الصفة التي صُمّم لقياسها (Brown, 1976,pp. 7-8).

محددات القياس :

يجدر بنا ان نتذكر ان عملية القياس باستخدام الاختبارات واساليب الملاحظة الاخرى يكتنفها بعض **جوانب القصور** التي تجعل الخطأ في القياس جزءاً اساسياً من النتيجة المتحققة في القياس، ومن أهم جوانب القصور هذه ما يلي (Alginal, Crocker & 1986):

أولاً: ان القياس النفسي والتربوي هو عموماً قياس غير مباشر للسمة او للصفة التي نريد قياسها. فالسمة مفهوم افتراضي غير قابل للملاحظة المباشرة، وانما يستدل عليه بسلوك ملاحظ "فالتحصيل" او "الذكاء" او "الدافع" او "التكيف النفسي" او "القلق" او "النزعة العدوانية"، وغيرها من الامثلة الكثيرة، يُعبر كل منها عن حالة ضمنية داخل الفرد لا نلاحظها وانما نستدل عليها من خلال استجابات الفرد اللفظية او الحركية، ومن هنا قد لا يكون هناك تناظر "تام" بين خصائص السمة الضمنية (القلق، الدافع،، الاستقلالية في التفكير،..) والاستجابات التي امكن إخضاعها للملاحظة والقياس.

ثانياً: يتناول القياس عادة عينة محدودة من السلوك (الملاحظ) وليس كل السلوك، ويمكن ان لا يكون هناك تمثيل جيد في عينة السلوك لكل السلوك. وينشأ عن عدم التمثيل الجيد ما يسمى بخطأ المعاينه.

ثالثا: ليس من السهل في قياس الخصائص الانسانية التوصل الى "وحدة قياس" تمثل كمية محددة من الخاصية او **الصفة** كما هوالامر في قياس الصفات الفيزيائية مثل الطول أو الوزن. فاذا أخذنا قياس التحصيل معبّراً عنه بالعلامة المئوية في اختبار ما،

فهل تصلح النقطة الواحدة. على مقياس من مائة نقطة - وحدة مناسبة لتمثيل كميّة محدّدة من التحصيل؟ وهل الفرق بين العلامتين (40) و (45) مساو للفرق بين العلامتين (80) و (85) ؟ وهل الجهد الذي يبذله الطالب حتى يرفع علامته من (40) الى (45) مساو للجهد الذي يبذله حتى يرفعها من (80) الى (85)؟ ان المشاهدات العملية تشير الى غير هذا. وبالرغم من اننا نتعامل مع العلامات على اساس أنها تدل على وحدات قياس متساوية في جميع اجزاء المقياس، الا انه ليس هناك اساس نظري او تجريبي يمكن ان نعول عليه للتحقق من تساوي الوحدات في جميع اجزاء المقياس.

استطلاع

اذا كانت اساليب القياس النفسي والتربوي تعاني من جوانب قصور اساسية من نوع ما ذكر في الفقرات السابقة، فكيف تبرّر استخدامها في عمل احكام تقويمية او تشخيصية واتخاذ قرارات تبنى عليها ولها اهمية خاصة ؟

التقويم لاغراض القرار

يتبين مما سبق ان التقويم عملية متعددة الجوانب، وليست مجرد جمع بيانات باستخدام أساليب متعددة ومتنوعة في الملاحظة والقياس.. ولكنها تعتمد جمع بيانات لغرض معين يشمل أولاً: الكشف عن مشكلات تحتاج الى متابعة، ثانيا: اتخاذ قرارات لها أهمية خاصة بالنسبة للطلبة،، ويمكن ان تتناول القرارات اموراً كثيرة، لكن ما يهمنا هنا القرارات ذات الصلة بذوي الاحتياجات الخاصة،، ونقتصر في تناولنا لها على خمسة انواع منها، وهي قرارات الاحالة، والفحوص المسحية، والتصنيف، والتخطيط الدراسي ومتابعة تقدم الطلبة. وفيما يلي تلخيص للمعالم الرئيسية في هذه الانواع من القرارات (Salivia &Ysseldyje, 1988,pp. 6-9).

- **قرارات الاحالة** (Referral Decisions) وهي قرارات ذات صلة بالحاجة الى خدمات اخصائي أو خبير، والشخص الذي يتخذ قرار الاحالة في المدرسة هو في الغالب المعلم، ولكن يمكن لاشخاص آخرين مثل اولياء الامور او الاداريين ان يتخذوا مثل هذا القرار اذا دعت الحاجة وتوفرت لها الامكانات. وتنشأ الحاجة الى قرار الاحالة عندما يلاحظ المعلم (مثلاً) تصرّفات او مشكلات تسترعي الانتباه وربما تسبب له مضايقات فيحيل مثل هذه الحالات الى جهات متخصصة لتعرّفها وتشخيصها واقتراح الاساليب العلاجية المناسبة.

- قرارات الفحوص المسحية(Screening Decisions)، غرضها بشكل عام اداري، وهو التعرّف على ذوي الحاجات الخاصة ممن يحتاجون الى برامج او خدمات رعاية ذات طبيعة خاصة، تستخدم في مثل هذه الحالات اساليب تقويم عامة الغرض منها الكشف عما اذا كان هناك فئات تحتاج الى تقويم اكثر عمقاً واكثر تخصصاً، تمهيداً لتوجيه الفئات التي يتم حصرها الى اشكال الرعاية المخصصة لها، ومن هنا تؤلف الفحوص المسحية مرحلة اولية في التقويم او التشخيص لمشكلات خاصة تتعلق باضطرابات سلوكية، او صعوبات التعلم، او اي نوع آخر من الاعاقة: العقلية، او السمعية، او البصرية، ... الخ.
- قرارات التصنيف في برامج او خدمات (Classification Decisions) تأخذ هذه القرارات اشكالاً شتى، وما يهمنا هنا هو تصنيف الطلبة - في مدرسة - من حيث قابلياتهم لخدمات او برامج تربوية خاصة من نوع خدمات التربية الخاصة، وخدمات التربية العلاجية، وخدمات علاج النطق والكلام... الخ. ان مثل هذه الخدمات الخاصة هي عادة اكثر كلفة من الرعاية في المؤسسات التربوية العامة، ولذلك فان وظيفة التقويم هنا تأخذ اهمية خاصة من حيث كفاءتها في تشخيص وتقويم من هم بحاجة الى مثل هذه الخدمات المكلفة.

ان تصنيف فئات في انواع من الخدمات الخاصة يجب ان يستند الى معايير متفق عليها لدى الهيئات الرسمية المعنية بتقديم مثل هذه الخدمات، ولدى المختصين والخبراء باعتبارهم الجهات المرجعية، والتي يتوقع ان تستند الى معلومات واساليب تقويم موثوق بها لتحديد مدى انطباق هذه المعايير عليالفئات، وبالتالي مدى استحقاقها وقابليتها للاستفادة من الخدمات المتاحة وللتحقق من انطباق المعايير يحتاج ذوو الاختصاص ان يجمعوا معلومات (بتطبيق اختبارات واجراء مشاهدات وعمل مقابلات ... الخ) بطرق تضمن احكاماً عادلة وقرارات صائبة تتيح لكل فرد نوع الخدمات الاكثر ملاءمة لحالته حسبما تكشف عنه طرق التقويم وبما يتفق مع المعايير المحددة لكل نوع من الخدمات المتاحة.

- القرارات المتعلقة بتخطيط عملية التدريس: (Instructional Planning Decisions) تستخدم بيانات التقويم عن الفرد لتحديد عناصر الخطة الدراسية الاكثر ملاءمة لحالته، ولتصميم البرنامج الدراسي في القراءة او الحساب، او لتصميم برنامج علاجي

خاص، وهنا يمكن الاستفادة من اساليب الملاحظة والمقابلة لتقرير ما اذا كانت الخدمات الخاصة ستعطى في الصفوف العادية ام في صفوف خاصة. كذلك فان نتائج التقويم والقياس يسترشد بها لتحديد الاهداف التدريسية التي نحتاج لتدريسها والطرق الاكثر ملاءمة لتدريسها، ونتيجة لذلك يجب ان يكون هناك تناظر واتساق بين اساليب التقويم ووسائله وبين اهداف المنهاج ومحتواه وعناصر تدريسه.

- القرارات المتعلقة بتحصيل الطالب وتقدمه الدراسي (Pupil Progress Decisions): هنا تستخدم بيانات التقويم للتحقق مما ذا كان الطالب قد حقق تقدماً نحو الاهداف الخاصة في المنهاج المقرر. ويمكن الاسترشاد ببيانات تقويم متنوعة لمتابعة تقدّم الطالب الدراسي يوماً بيوم، مما يتيح للمعلم ان يُعّدل وينقّح خططه التدريسية، وبمتابعة جمع بيانات اخرى تقويمية خلال فترة زمنية محددة يصبح من الممكن التعرّف على مدى تقدم الطالب خلال الفترة الزمنية. وفي هذه الحالة يتوقع ان يكون محتوى التقويم مناظراً لمحتوى المنهاج المقرر في البرنامج. وبغير ذلك، لا يكون القرار المستخلص سليماً، ومن هنا فان الاختبارات المصممة لقياس تحصيل الطالب في المنهاج المقرر هي التي يجب ان تعتمد في الحكم على مدى تقدمه.

التقويم لأغراض الكشف عن المشكلات :

تناولت الفقرات السابقة نماذج من القرارات تُبنى على نتائج التقويم. لكن هناك قرارات تتخذ لمعالجة مشكلات تم الكشف عنها بأساليب التقويم المختلفة. وهنا يمكن تناول ثلاثة انواع من المشكلات لها اهمية خاصة بالطلبة ذوي الحاجات الخاصة تقع في ثلاثة مجالات : اكاديمية،، وسلوكية، وجسمية (Salvia &Ysseldyke, 88,pp. 9-10).

لعل المشكلات الاكاديمية اكثر المشكلات استدعاءً للتقويم واكثرها عرضة لملاحظة المعلمين ودفعهم لاحالة الطلبة الذين يعانون من ضعف واضح في تحصيلهم الدراسي الى المختص في المدرسة (معلم غرفة المصادر، أو المرشد..) لمزيد من التقويم في محاولة لتشخيص جوانب الضعف على وجه التحديد. حيث يكون لدى المعلم عادة تقدير اولي عن الضعف الذي يعاني منه الطالب، ضعف في القراءة، في الاملاء، في الحساب،.. الخ ويستهدف الحصول على تشخيص متعمق لما يعاني منه الطالب، وبالقدر الذي يكون فيه المعلّم محدداً باعطاء وصف دقيق للضعف عند الطالب بالقدر الذي يساعد فيه المختص

في التشخيص بتطبيق ادوات التقويم المناسبة واستخلاص احكام اكثر دقة في وصف الضعف الاكاديمي.

في معظم الاحيان تتلخص نتائج التقويم في قرارات تصنيفية، كأن تحدد موقع الطالب بالنسبة لمجموعة مرجعية او مجموعة صفّه، كذلك يفترض في نتائج التقويم ان تساعد في وصف المهارات التي يظهر فيها الطالب ضعفاً واضحاً، وفي اقتراح الاجراءات العلاجية المناسبة.

أما المشكلات السلوكية فتؤلف جانباً مهماً في عمليات الاحالة لمزيد من اجراءات التقويم، ومن الامثلة على هذه المشكلات : عدم التوافق مع الرفاق، الانعزالية المفرطة، سلوك التمرّد، السلوك التخريبي، ومن الاساليب الفعالة في مثل هذه الحالات الملاحظة والمتابعة سواء عند الكشف عن السلوك المضطرب او لمتابعة مدى التحسن عند تطبيق برنامج علاجي.

وتشمل المشكلات الجسمية - والصحية - الاعاقات الحسية (بصرية، سمعية) ومشكلات في التكوين الجسمي مثل الشلل الدماغي، والامراض المزمنة كالسكري والربو.

ويفترض ان يكون الاهل على علم مسبق بالمشكلات الجسمية والصحية عند ابنائهم قبل دخولهم المدرسة، وعندما يلتحق طفل مصاب بالمدرسة فالمطلوب من الابوين ان يبلغا المدرسة بالحالة التي يعاني منها الطفل والاعراض المتوقعة حتى ينتبه لها المعلمون. وهناك بعض حالات الاصابة غير الشديدة التي قد لا ينتبه لها الآباء، وتظهر نتيجة للفحوص الروتينية التي يقوم بها اخصائيو الصحة المدرسية أو طبيب الاسنان، او مختص القياسات السمعية، فعلى سبيل المثال اذا تكشف ان الطفل يعاني من نقص في السمع ولم ينتبه لذلك المعلمون والاهل فان ذلك يؤثر بشكل خطير على ادائه المدرسي في الوقت الذي يجب ان تكون هناك اجراءات خاصة في التعامل معه.

نشاط استطلاعي

يلاحظ معلم على احد طلبته ما يجعله يشك بأن الطالب يعاني من نقص في السمع: كيف يمكن للمعلم ان يلاحظ ذلك ؟ ما القرار الذي نتوقع ان يتخذه المعلم ؟ ما طبيعة التقويم المتخصص، ما النتيجة المتوقعة للتقويم المتخصص ؟ وما القرار الذي يُبنى على هذه النتيجة ؟

خطة التقويم : مقوماتها الاسياسية :

يجب ان يسبق كل عملية تقويم تخطيط مدروس. سواء كانت كبيرة ام صغيرة. ويتم تطوير خطة التقويم - باعتبارها خطة بحثية متكاملة - باتباع الخطوات التالية : (Worthen &Sanders, 1987).

أولا: تحديد الحاجة للتقويم، أو الغرض منه، بدلالة القرارات المطلوب التوصل اليها، أو الأحكام التي يمكن ان تبنى عليها القرارات.

مثلاً: نريد ان نتعرف الى مستوى الاداء القرائي - عند طالب أو مجموعة من الطلبة - حتى نختار على اساسه مادة التعلم واسلوب التعلم المناسبين. (وصف مستوى الاداء القرائي يناظر الأحكام التقويمية، واختيار مادة التعلم واسلوب التعليم يناظر القرار).

ثانيا: تحديد المعايير - اي المواصفات - التي يوصف بها الاداء المستهدف بعملية التقويم. فاذا كنا نريد التعرّف الى مستوى الاداء القرائي فنحتاج ان نصف خصائص الاداء السليم : مثلاً القراءة الصحيحة ممثلة بسلامة النطق لاصوات اللغة ومراعاة خصائص التركيب والمعنى والسياق.

ويمكن كذلك ان نصف خصائص الاداء الضعيف بوصف الاخطاء المحتملة في الاداء القرائي.

ان عملية تحديد المعايير يجب ان تسير بناء على تحليل منظم للسلوك المستهدف، ويجري بعد ذلك صياغتها اجرائياً صياغة سلوكية واضحة ليتم ترجمتها الى اسئلة او مواقف اختبارية.

ثالثاً: بناء اداة التقويم بكتابة الاسئلة او تأليف المواقف الاختبارية المناسبة، ويراعى فيها الدقة والشمول والقابلية للتحديد الكمّي بوحدات قياس مناسبة، وان يكون تطبيقها سهلاً، وقد يتطلب تطبيقها وضع تعليمات محددة وواضحة يتقيد بها الشخص الذي يتولّى عملية التطبيق، وفي كثير من الحالات نحتاج الى تدريب الاشخاص الذين يشرفون على عمليات تطبيق ادوات التقويم وعمليات تصحيحها، واستخلاص نتائجها، وتفريغها، وتحليلها.

رابعاً: يفترض ان يتم استخدام اداة التقويم في عملية جمع البيانات في ظروف موضوعية مقننة: بحيث يتيسر استخلاص نتائج صادقة ودقيقة، ويمكن الوثوق بها

وتعميمها، ويشمل ذلك تحديد مجتمع البيانات والعينات التي يتم التطبيق فيها، وطريقة انتقائها، وأسلوب تسجيل البيانات والضوابط المأخوذ بها لضبط مصادر الخطأ والتحيز في البيانات، ويشمل ذلك التحقق من الخصائص السيكومترية للأداة او البيانات، والمتمثلة في دلالات الصدق والثبات.

خامساً: لا بد ان يكون هناك تصوّر مسبق وواضح عن الأساليب التي ستعالج بها البيانات، لاستخلاص نتائج تستند الى تصميم بحثي تتوافر فيه عناصر الضبط المنهجي. وقد يتطلب التخطيط المسبق أعداد جداول وكشوفات خاصة، وتنظيم نماذج التقارير النهائية وما تتضمنه من بيانات ورسومات وإحصائيات.

ان نتائج تحليل البيانات، وبالقدر الذي يمكن فه اعتمادها والوثوق بها، تؤلف الاساس للاستنتاج او الحُكم الذي نريد التحقق منه، ولا بد هنا من التحفظ في اصدار احكام لها صفة القطع او الجزم فطرق التقويم جميعها تتميّز بمحددَيْن اساسييْن : الاول انها غير مباشرة، بمعنى ان خصائص الفرد تقاس بدلالة اثرها لا بدلالة الخصائص ذاتها. فالخصائص تُستنتج او يُستدلّ عليها....... والثاني انها ليست على درجة كبيرة من الدقة باعتبار مقياس معياري مطلق .(absolute standard) ولكنها على درجة معقولة من الدقة تجعلها ذات فائدة عملية.

اذن فالأحكام التي نتوصل اليها محدودة بنسبة معينة من احتمالات الصحة، ونحتاج دوماً الى مزيد من المعلومات حتى نتأكد منها ونحسّن هذه الاحتمالات.

ان الاحكام التي نتوصل اليها، ونتحقق من صحتها بدرجة احتمال معينة هي الاساس الذي نستخدمه في صنع قرار له اهميته الخاصة. وكما أن في احكامنا نسبة ولو صغيرة من الخطأ، فمن المحتمل كذلك ان يتسرب الخطأ الى القرار، والقرار يمسّ حياة افراد ومستقبلهم والفرص التي نوفرها لهم، وقد يلحق ببعضهم شئ من الحيْف اوالمحاباة، وهو ما نريد ان نتجنبه بالقدر الذي نتمكّن فيه من ان نبني احكامنا وقراراتنا على بينات موضوعية وبالقدر الذي نستنفذ فيه مصادر المعلومات المختلفة التي تساعدنا في توضيح الواقع بابعاده الحقيقية.

نشاط استطلاعي

افرض انك تجد ما يبرر القيام بعملية تقويم لبرنامج علاجي لصعوبات النطق لدى طفل/ أو مجموعة من الأطفال. مستعيناً بالخطوات المذكورة اعلاه، اقترح امثلة عن أ- الغرض او الحاجة لتقويم البرنامج العلاجي، ب - المعايير او المواصفات التي تصف بها أعراض ومظاهر صعوبات النطق المستهدفة بعملية التقويم ج - طبيعة ادوات التقويم ونوع البيانات ذات الصلة بغرض التقويم د- الاحكام والقرارات المتوقعة بناء على نتائج التقويم

أساليب التقويم : تصنيفها

تُصنّف اساليب التقويم ووسائله بطرق مختلفة (ثورندايك وهيجن 1986، كيلاني وعدس، 1993) :

1- التصنيف حسب **مجال القياس** او مجموعة السمات والخصائص التي تقع في مجال واحد. فهناك أساليب قياس واختبارات متنوعة في مجال "**القدرات**" ومن امثلتها مقاييس (واختبارات) الذكاء والقابليات، والمهارات الادراكية والحركية، ويعتبر **التحصيل** من القدرات لكن اختبارات التحصيل تؤلف مجالاً كبيراً من مجالات القياس والتقويم، وفي مجالات **الشخصية، والميول، والاتجاهات** نجد مقاييس خاصة بكل منها، فهناك قوائم الشخصية (personality inventories)، وقوائم الميول (interest blanks)، واستبانات الاتجاهات (attitude scales/questionnaires)، وغيرها.

2- التصنيف حسب **طريقة التطبيق**: فبعضها يطبق على مجموعة من الافراد في وقت واحد، فهي اساليب او مقاييس او اختبارات **جمعية**، وبعضها الآخر يطبق فردياً اي على فرد واحد في كل مرة، فهي اساليب **فردية**. ويعتمد بعضها على استجابات المفحوصين المكتوبة، فهي **تحريرية** او **كتابية**، بينما يعتمد بعضها الآخر على الاستجابة الكلامية المنطوقة فهي شفوية.

3- وتصنف اساليب التقويم حسب **طريقة الاستجابة**، فهي **لفظية** حين تعتمد بشكل اساسي على استخدام اللغة والكلام والتفكير الرمزي، وهي **ادائية** - حركية حين تعتمد الحركة (في اعضاء الجسم) جزءاً من الاستجابة.

4- وهناك تصنيف لاساليب التقويم حسب خصائصها السيكومترية وطبيعة الاداء. فبعضها مُعدّ لقياس ما يُسمى **اقصى اداء** (maximal performance) في مجالات القدرات، وبعضها الآخر مُعد لقياس **الاداء النموذج المميّز للفرد** (typical performance) في سلوكه المعتاد، المتمثل في الخصائص الشخصية والانفعالية والدافعية. فالاولى (مقاييس اقصى اداء) اكثر طواعية لشروط القياس وللمعالجات الاحصائية المركبة. اما الثانية (مقاييس الاداء النموذج) فليس من السهل اخضاعها لشروط القياس المقننة، وان كانت هناك محاولات جادة في سبيل ذلك. ويُطلق على الاولى في كثير من الاحيان الاساليب الاختبارية لأن اقصى اداء يظهر في التعبير عن أقصى ما عند الفرد من قدرة في موقف اختباري، سواء كان الموقف مصمماً على شكل اختبار ام موقف ملاحظة مقنّن، ويندرج تحت هذا النوع اختبارات التحصيل بأنواعها، واختبارات القدرات العقلية والحركية، واختبارات الاستعدادات والمواهب. ويُطلق على الثانية الاساليب غير الاختبارية لانها لا تتضمن اختباراً لقدرة الفرد او استطاعته ولكن فيها محاولة لوصف انماط السلوك التي تميّز الفرد في سلوكه المعتاد وفي جوانب تكوينه الشخصي والانفعالي. ويندرج تحت هذه الاساليب قوائم الشخصية والميول والاتجاهات، واساليب/ سلالم التقدير والاستبيانات، والسجلات التراكمية، والمقابلة واساليب دراسة الحالة، وغيرها.

5- وفي مجال قياس التحصيل الدراسي تصنّف اساليب التقويم الى محكية المرجع ومعيارية المرجع. ففي النوع الاول، المحكّي المرجع، يُقوّم اداء الطالب بمقارنته بمحكات قياسية للاداء تعرّف عادةً بدرجة الاتقان التي حققها الفرد لمادة دراسية او مجال سلوكي، أو مهارة، كان نقول ان معرفة الشخص للمادة تصل الى 80% او ان اتقانه لمهارة معينة هو بنسبة 70% مثلاً. وفي هذه الحالة تكون مفردات المادة الدراسية - او مكوّنات المهارة - هي الاطار المرجعي لتحديد مستوى الاتقان في تقويم محكي المرجع.

أما في التقويم المعياري المرجع فيتم تقويم الفرد بمقارنة ادائه بأداء فئة مرجعية محددة، كأن نحدد ترتيب الطالب في مجموعته او صفه تبعاً لادائه النسبي في المجموعة. ومن الجدير بالذكر ان انظمة التقويم السائدة في معظم المؤسسات التربوية، وبخاصة ما يتعلق بتقويم التحصيل، تأخذ بافتراض ضمني محكي المرجع. وقد توجد حالات قليلة

يقارن فيها اداء الطلبة ببعضهم بعضاً، او ترتب درجاتهم (علاماتهم) في نوع من النظام الترتيبي، وقد يلجأ بعضهم الى استخدام توزيع للعلامات يعتمد الافتراضات الضمنية في المنحنى السوي (الطبيعي) يقسم فيه الطلبة الى مجموعات متفوقة ومتوسطة وضعيفة، الا ان هذه الافتراضات في معظم الحالات لا تقارب الواقع.

جدير بالذكر هنا اننا حين نقوّم قدرات غير تحصيلية، ومعظم السمات والخصائص الشخصية والانفعالية لا يكون من المتيسر تحديد محكات مقارنة – بافتراض محكي المرجع – فليس من السهل مثلاً تحديد مفردات او مكونات مهارات عقلية عليا، او مفردات ومكونات التكيف الشخصي او الاجتماعي حتى نقول ان الفرد اتقن او عرف او امتلك نسبة معينة منها، هنا تصبح المقارنة بمجموعة مرجعية هي الاساس المعتمد في تقويم مثل هذه القدرات والخصائص، وتبرز اهمية التقويم المعياري المرجع حين نقارن اداء فئات التربية الخاصة مع فئات العاديين باعتبار هؤلاء مجموعات مرجعية.

6- من مبادئ الفاعلية لأي نشاط ان يكون التقويم عملية مستمرة وملازمة لجميع مراحل النشاط. هنا تستخدم اساليب التقويم التكويني، والتقويم الختامي، ويمكن ان يضاف اليهما نمط ثالث يشار اليه بالتقويم المبدئي او ما قبل التكويني. يتضمن التقويم المبدئي – ما قبل التكويني – (pre-formative) نشاطات تقويمية تتعلق بتقدير الحاجات وتخطيط البرامج وتشخيص القابليات والاستعدادات... ويمكن ان يستفاد منه في تصميم البرامج العلاجية المرحلية.

أما التقويم التكويني (Fomative Evaluation)، فهو نشاط تقويمي يجري اثناء النشاط الاساسي او البرنامج المستهدف او عملية التعلّم والتعليم. ويتخلل جميع مراحل الخبرة المستهدفة من اجل تحسينها وتطويرها من حيث تنظيمها وخطتها ومنهجيتها ووسائلها.. وتتاح الفرصة في كل مرحلة للتغذية الراجعة التي تزود المعلم بمعلومات يمكنه على اساسها تعديل خطته واسلوبه وتحسينهما بما يؤكد فاعلية الخبرة / اوالبرنامج الذي يقدمه، كذلك تزود التغذية الراجعة الطالب بمعلومات تمكنه من التعرّف الى الجوانب التي احرز فيها تقدماً والجوانب التي اظهر فيها قصوراً حتى يوجّه انتباهه لجوانب القصور.

ويمكن ان يتم التقويم التكويني بأساليب شتى، تشمل الاسئلة الصفية التي تتخلل الخبرة التعليمية، وقد تأتي على هيئة اختبارات قصيرة، او تمرينات وتدريبات وواجبات

بيتية، او باستخدام برامج ملاحظة ومواقف اختبارية، بما يتلاءم مع طبيعة الخبرة وأهدافها.

اما التقويم الختامي (Summative Evaluation) فيأتي في نهاية - ختام - النشاط الاساسي او البرنامج المستهدف او خبرة التعلم، والهدف الاساسي منه الكشف عن مستوى الفاعلية - للنشاط اوالبرنامج او الخطة - وفي عملية التعلم والتعليم يأتي التقويم الختامي في نهاية مقرر دراسي او وحدة كبيرة من المقرر لتحديد المستوى النهائي للطلبة بعد انتهاء عملية التعلم والتعليم لفترة محددة (فصل دراسي مثلاً) وتستخدم المعلومات الناتجة من التقويم الختامي لاغراض ادارية تساعد في اتخاذ قرار بما يتعلق بتعديل خطة البرنامج، او (في حالة التعلم الصفي) اجازة الطالب الى صف اعلى او مرحلة تعليم لاحقة.

نشاط استطلاعي

راجع خمسة اختبارات تعرّفت اليها، تستخدم في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم نظّم جدولاً يُبين لكل منها مجال القياس، وطريقة التطبيق، وطريقة الاستجابة، وطبيعة الاداء

(2)
الأصول الأولى لتقويم ذوي الحاجات الخاصة

التطور التاريخي لحركة القياس النفسي :

ترجع الأصول التاريخية لحركة القياس النفسي الى القرن التاسع عشر حين ظهر اهتمام لدى بعض العلماء بتطوير مقاييس واختبارات نفسية للتعرّف على ضعاف العقول. ولا زال الاهتمام بالكشف عن جوانب القصور العقلي قائماً حتى يومنا هذا، وقد أمكن تطوير العديد من المقاييس لهذا الغرض. وشاع استخدام الاختبارات في العيادات والمؤسسات النفسية ليشمل تقييم المضطربين انفعالياً والجانحين والمنحرفين سلوكياً، وامتد استخدامها على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية للتعرّف الى القدرات العقلية للطلبة واستعدادهم للتعلم، وكذلك الكشف عن المتخلفين عقليا - في الطرف الأدنى من توزيع القدرة العقلية- والنابهين او الموهوبين في الطرف الآخر من التوزيع. وامتدت حركة تطوير المقاييس والاختبارات لتشمل مجالات متعددة في التوجه والإرشاد والانتقاء الأكاديمي والوظيفي، وتقويم وتشخيص المصنّفين ضمن فئات التربية الخاصة.

ولكي نتبع الاتجاهات التي تسير فيها حركة القياس النفسي المعاصرة، فاننا نحتاج ان نتقصى اصولها التاريخية في استعراض سريع لابرز معالمها.

كانت البدايات، كما قلنا، في القرن التاسع عشر بتوجيه الاهتمام الى علاج حالات الضعف العقلي والجنون. وقبل ذلك كان مثل هذه الحالات يلقى الاهمال او سوء المعاملة. ونتيجة لتزايد الاهتمام بهم نشأت الحاجة الى التوصل الى معايير يتم على اساسها تشخيص هذه الحالات وتصنيفها. وعندما بدأت مؤسسات لرعاية المعوقين والمضطربين عقلياً بالعمل كان لا بد من وضع اسس للقبول ونظام موضوعي للتصنيف. وكانت المهمة الاولى كيف يمكن التفريق بين حالات الجنون وحالات الاعاقة العقلية. وقد تميزت اعراض الجنون باضطرابات انفعالية قد يصحبها وقد لا يصحبها قصور عقلي. اما حالات الاعاقة العقلية فقد تميّزت بقصور عقلي بدأ عند الولادة او في الطفولة المبكرة. وقد كان الطبيب الفرنسي اسكيرول (Esquirol) اول من اوضح هذا الفرق في كتاب له ظهر عام 1838 كما اشار فيه الى وجود درجات من الاعاقة العقلية تمتد على متصل بين حالات السواء وادنى درجات الضعف العقلي (idiocy) (Anastasi, 1976,pp. 5-6).

حاول اسكيرول استخدام اساليب عديدة لتصنيف الدرجات المختلفة للاعاقة.. ولكن تبيّن له في النهاية ان استخدام اللغة يؤلف افضل معيار يمكن اعتماده في الكشف عن المستوى العقلي. وعلى هذا الاساس فرّق اسكيرول بين درجتين من البلاهة(imbecility) وثلاث درجات من العُتّه (idiocy)، ففي الدرجة الدنيا للأبله يصبح الكلام صعباً والمفردات محدودة، وفي اعلى درجات العته تُستخدم كلمات ومقاطع قليلة، وفي الدرجة التالية يمكن للمعتوه ان ينطق ببعض المقاطع التي لا معنى لها، وفي ادناها لا توجد لغة اطلاقاً. ومن الجدير ذكره هنا ان مقاييس الاعاقة العقلية الحالية تعتمد بدرجة كبيرة على المضمون اللغوي، كما ان اختبارات الذكاء مشبعة بدرجة كبيرة بالمضمون اللفظي اللغوي.

وتجدر الاشارة الى مساهمة طبيب فرنسي آخر هو سيجوين (Seguin) الذي اعتقد ان حالات القصور العقلي يمكن علاجها بالتدريب، وقد انشأ عام 1837 اول مدرسة لمعالجة المعوقين عقلياً واعتمدت تدريباته بشكل رئيسي على التمييز الحسي والضبط الحركي (Anastasi, 1976,pp. 6-7).

مساهمات علماء النفس التجريبيين الاوائل :

تأثر علماء النفس التجريبيّون الاوائل بالمنهجية المتبعة آنذاك في العلوم الطبيعية، والتي تعتمد بشكل اساسي على الملاحظة الحسية، فكان اهتمامهم بقياس حدة الاحساس بمثيرات بصرية او سمعية او لمسية بالاضافة الى زمن الرجع، اما العمليات النفسية الداخلية فكان رأيهم انها غير قابلة للملاحظة المباشرة، وان كان بعضهم استخدم طريقة "الاستبطان التجريبي" (introspection) وفيها يطلب من الفرد ان يسترجع وصفاً للاحداث النفسية التي يتعرض لها. وقد كان هذا هو الاتجاه السائد في مختبر فونت (Wundt) الذي انشئ في مدينة ليبزغ في المانيا عام 1879، وتدرّب فيه معظم علماء النفس التجريبيين. (Crocker & Algina, 1986, pp.8-11).

في تلك الفترة ظهرت بدايات حركة القياس في الاعمال التي انشأها عالم البيولوجيا البريطاني السير فرانسيس جالتون (Sir Francis Galton) وكان الاهتمام الاول لهذا العالم دراسة الوراثة واستقصاء مدى التشابه - او الاختلاف - بين الاقرباء وغير الاقرباء، بين الاخوة والاخوات وابناء العم والتوائم. وفي عام 1884 انشأ مختبراً للقياسات البشرية في لندن ودعا فيه الافراد لعمل قياسات عليهم - مقابل اجر بسيط - في خصائص فيزيائية

مثل حدة الابصار والسمع والقوة العضلية وزمن الرجع ووظائف حركية اخرى. وقد صمم بنفسه معظم الاجهزة التي استخدمها في القياس واعتقد جالتون ان اختبارات التمييز الحسّي تصلح كمقياس للقدرة العقلية، اذْ لاحظ ان المعوق عقلياً ضعيف التمييز بين السخونة والبرودة والالم مما ايّد عنده فكرة ان ضعف الحواس يؤثر في القدرة العقلية.

كذلك كان جالتون اول من استخدم مقاييس التقدير(rating scales)، وطريقة الاستبانة (questionnaire) وطريقة التداعي الحر (free association). كما كان له مساهمة هامة في تطوير الاساليب الاحصائية واستخدامها في تحليل البيانات عن الفروق بين الافراد، ومن تلامذته كارل بيرسون (Karl Pearson) الذي يرجع اليه الفضل في تطوير الاساليب الاحصائية (Crocker & Algina, 1986, pp. 8-11).

ومن اوائل العاملين في مجال القياس النفسي في امريكا جيمس ماكين كاتل (James Mckeen Cattell) حيث كانت اطروحته في الدكتوراه في جامعة ليبرغ في المانيا عن "الفروق الفردية " - رغم معارضة استاذه " فونت". وقد تعززت اهتماماته بالفروق الفردية وقياسها عندما كان يحاضر في كمبريدج عام 1988 ونتيجة اتصالاته مع جالتون. وعندما عاد الى امريكا كان من ابرز نشاطاته انشاء مختبرات علم النفس التجريبي ونشر حركة القياس النفسي.

كان كاتل اول من استخدم مصطلح "اختبار عقلي" (mental test) في مقالاته عام 1890، وفيها يصف مجموعة من الاختبارات كانت تعطى لطلبة الجامعة سنوياً لتقدير مستواهم العقلي، بشكل فردي، وتضمنت مقاييس: القوة العضلية، سرعة الحركة، زمن المرجع، حدة الابصار والسمع، التذكر، وغيرها. ويتفق مع جالتون في ان قياس هذه القدرات يصلح لتقدير القدرة العقلية، ويعلل ذلك على اساس ان قياس هذه القدرات يتم بدقة وموضوعية، اما القدرات العقلية الاخرى (كالتفكير) فيصعب قياسها.

كانت هناك محاولات اولية زمن كاتل لقياس عمليات نفسية مركبة تضمنت اختبارات للقراءة والحساب والتداعي اللفظي ولكنها كانت مجرد محاولات. (المرجع السابق).

في عام 1895 انتقد بينيه وهنري في فرنسا الاختبارات الشائعة على اساس انها تعتمد بشكل لا مبررله على قدرات حسية متخصصة، وان قياس القدرات (العقلية) المركبة لا يستدعي بالضرورة دقة كبيرة بسبب ان الفروق الفردية في هذه القدرات تكون كبيرة

(اكبر من ان تخفيها اخطاء القياس) واقترحا قائمة منوعة من الاختبارات (لقياس القدرات المركبة) شملت التذكر والتخيل والانتباه والاستيعاب والايحاء،.. وغيرها..

وامضى بينيه ومعاونوه عدة سنوات في بحث جاد عن طرق لقياس الذكاء.. وكانت النتيجة ان ادت الى الاقتناع بأن قياس الوظائف العقلية المركبة بالرغم من عدم دقة القياس هو الحل الامثل، وجاءت الفرصة الى بينيه حين كلفه وزير التربية الفرنسي عام 1904 في لجنة مع سيمون لبحث الطرق التي يمكن استخدامها لتربية الاطفال المتخلفين عقلياً الملتحقين بالمدارس النظامية في باريس.

قام بنييه مع سيمون باعداد اول مقياس للذكاء عام 1905 وقد تالف من 30 تمريناً مرتبة حسب صعوبتها، وقد صممت لقياس وظائف عقلية من نوع الحكم (judgment)، والاستيعاب (comprehension)، والتفكير المنطقي (reasoning) وهي التي اعتبرها بينيه مكوّنات اساسية للذكاء. وبالرغم من ان بعض الاختبارات الحسية كانت موجودة، الا ان محتوى الاختبار غلب عليه الجانب اللفظي. كان مقياس 1905 اوليا يصعب فيه الوصول الى درجة كلية بطريقة موضوعية دقيقة. وفي عام 1908 اجريت تعديلات على المقياس بحذف اختبارات واضافة اخرى جديدة، ثم وزعت في مستويات عمرية. مثلاً وضعت في عمر 3 سنوات الاختبارات التي استطاع ان يجتازها ابناء ثلاثة سنوات من الاطفال العاديين. كذلك وضعت في كل مستوى عمري الاختبارات التي استطاع ابناء ذلك المستوى اجتيازها حتى سن 13 سنة، ثم حسبت درجة الطفل على شكل "عمر عقلي" وظهرت مراجعة ثالثة عام 1911 (عند وفاة بينيه) ولكن التعديلات فيه كانت طفيفة، وقد استرعى المقياس الاهتمام في جميع انحاء العالم خاصة في امريكا، وجرت له ترجمات كثيرة، وتعديلات فرضتها اللغات التي تُرجم اليها، وكان اشهر هذه المراجعات تلك التي تم تطويرها تحت اشرف ترمان (L.M.Terman) في جامعة ستانفورد في امريكا عام 1916، وبعدها عُرف المقياس باسم ستانفورد - بينيه. ولاول مرة حسب للمقياس معامل ذكاء (او نسبة ذكاء) بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب الناتج بمائة (Anastasi, 1976, pp. 10-12).

وقد اجريت عدة مراجعات للمقياس - في امريكا - بشكل خاص في الاعوام 1937، 1960 وآخرها عام 1988 الذي اخذ صبغة تختلف بدرجة كبيرة عن المراجعات السابقة وتقترب بعض الشئ من نظيره مقياس وكسلر للذكاء.

يطبق مقياس ستانفورد - بينيه ومقياس وكسلر فردياً، وقد تطورت حركة القياس لتشمل مقاييس جمعية للذكاء - والقدرات بشكل عام، كما نشطت عمليات تطوير الاختبارات في مجالات اخرى شملت قياس الشخصية في المستوى العادي وغير العادي، وقياس جوانب اخرى تتعلق بالميول والاتجاهات، والقابليات والاستعدادات الخاصة.

نشاط استطلاعي

كيف تبرر الاستنتاج الذي يمكن ان تتوصل اليه من تتبعك لتطور حركة القياس : ان قياس القدرات الحسية الحركية ليس كافياً للكشف عن القدرة العقلية، ولكن يمكن ان يستفاد منه في تقويم بعض الجوانب عند ذوي الاحتياجات الخاصة. حاول ان تستشهد بأمثلة توضيحية من مطالعتك لبعض الاختبارات المستخدمة في قياس الذكاء، وبعضها المستخدم في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة.

تجدد الاهتمام بتقويم الفئات الخاصة

بدأ الاهتمام من جديد في الخمسينات من القرن العشرين بقضايا الفئات الخاصة، وتركز هذا الاهتمام بشكل خاص بتعرّف احتياجاتهم وتوفير رعاية خاصة لهم، واستصدار تشريعات تحفظ لهم حقوقهم. وقد شهدت الفترات اللاحقة تغيراً واضحاً في اتجاهات الناس نحوهم، وبخاصة نحو اولئك الذين يُعانون من انواع الاعاقة الجسدية والحسية والعقلية، وبدلاً من اتخاذ مواقف السخرية والاحتقار وسوء المعاملة تجاه هذه الفئات، بدأ الناس يأخذون مواقف اكثر تفهماً ودعماً لهم وتطورت اعمال تطوعية لتوفير برامج ومؤسسات لرعايتهم.

بدأ التغيّر بطيئاً ولكنه مضى حثيثاً وتحققت منجزات كبيرة بدأنا نلمس آثارها ونالف مظاهر التقدم فيها : مؤسسات متخصصة في الرعاية واخرى للتقييم والتشخيص، وكتب بطريقة بريل، والكراسي المتحركة للمقعدين، وغيرها من الاجهزة التي صممت خصيصاً لفئات المعوقين.

وكما ذكرنا سابقاً فقد ظهرت حركة الاختبارات في بدايات القرن العشرين، الا انها فيما بعد، وبشكل خاص في الفترة بين 1950-1970 اخذت اتجاهات متعددة من حيث التنوع الكبير في الاختبارات المتخصصة، وتنظيم اجراءات تطبيقها واستخراج نتائجها وتوظيفها في عمليات التقييم والتشخيص.

لعل التطور الاكثر اهمية في مجال الاهتمام بالفئات الخاصة ورعايتهم وتقويمهم هو ان كثيراً من بلدان العالم اخذت تصدر تشريعات خاصة بهم، تقرّ حقوقهم وتحميهم من جميع اشكال التحيز وسوء المعاملة، وتؤمن لهم فرص التعليم الخاصة التي تفرضها طبيعة الاعاقة عند كل فئة.

كانت الولايات المتحدة الامريكية اول البلدان التي اصدرت مثل هذه التشريعات في الفترة 1970-1990، وقد عمدت بلدان اخرى في العالم، ومنها بعض البلدان العربية، على استصدار قوانين تقارب في جوهرها بعض القوانين الامريكية وبما يلائم الظروف البيئية والثقافية والاقتصادية الخاصة لكل بلد. ولعل الاستشهاد ببعض البنود في القوانين الامريكية يوضح الاتجاهات الجديدة التي اخذت تفرض نفسها بالاعتراف بحقوق هذه الفئات واتاحة فرص عادلة لانواع الرعاية والتعليم والخدمات المناسبة لهم، وتأكيد دور المجتمع والدولة في دعم وتوفير الامكانات المستحقة لهم. والمثال على ذلك القانون (الامريكي) الذي اقره المجلس (الكونغرس) عام 1975 ثم وضعه ليخدم اربعة اهداف رئيسية (Grogory, 1996, P. 142) :

1- ضمان تقديم خدمات التربية الخاصة لمن يحتاجها من الاطفال

2- ضمان ان تكون القرارات المتعلقة بتقديم خدمات للمعوقين منصفة وملائمة.

3- انشاء ادارات متخصصة في تنظيم ومتابعة متطلبات التربية الخاصة

4- تأمين التمويل من الحكومة المركزية لمساعدة المناطق في تعليم المعوقين من الطلبة لديها.

هذا وقد تضمنت لائحة القانون ذاته المشار اليه اعلاه، وصفاً لكثير من الممارسات التي يتوخى اتباعها في تقييم الاشخاص المعوقين. مثال ذلك ان القانون يفرض ان يتلقى كل تلميذ معوق "خطة تعليم فردية" (Individualized Educational Plan, IEP) تستند الى تقييم شامل يتولاه فريق متعدد التخصصات. ويجب ان تحدد الخطة الفردية الاهداف القريبة المدى والبعيدة المدى وكيفية تقويم تقدم الطالب فيها.

وفيما يتعلق باجراءات التقويم واساليبه فقد نصت لائحة القانون ذاته على امور ذات اهمية خاصة، منها :

- ألا يكون في انتقاء الاختبارات وتطبيقها أي تمييز عرقي أو ثقافي.
- أن يتم تقويم الطلبة بلغتهم الأصلية بالقدر الذي تسمح به الإمكانات المتاحة.
- يجب ان يتم تطبيق الاختبارات من قبل أشخاص مدربين وحسب التعليمات في دليل الاختبار.
- يجب ان لا يقتصر القرار عن طالب على أدائه في اختبار واحد فقط.
- يجب ان يشمل تقييم الطفل جميع الجوانب ذات الصلة بإعاقته الخاصة: الصحية، البصرية، السمعية، الاجتماعية، الانفعالية، الذكاء العام، المستوى الاكاديمي، مهارات الاتصال، والمهارات الحركية.

ومن التطورات التي برزت في التشريعات الخاصة بالمعوقين التركيز على مبدأ " البيئة غير المقيّدة " (Least Restrictive Environment) ويقصد بها ان يوضع الطفل غير العادي في بيئات تعظّم فرص تفاعله مع اقرانه من العاديين ويترتب على ذلك ان يكون مكان تعلم الطفل غير العادي هو نفس مكان تعليم الطفل العادي. وان لا يتم الحاقه في صفوف خاصة او مدارس خاصة او في اي مكان يقصيه عن البيئة التربوية للعاديين، الا اذا كانت شدة الاعاقة بدرجة لا تحقق له تعلّماً ناجحاً في صفوف العاديين (Gregory, 1996, pp. 241-241).

نشاط استطلاعي

تبرز التشريعات الخاصة بالمعوقين اهمية تدريب الاشخاص الذين يطبقون اختبارات على المعوقين. اذا أخذت بالاعتبار اختبارات تقيس قدرات عقلية وادراكية وحسحركية وجوانب في السلوك التكيفي والمهارات الاستقلالية عند هذه الفئات فكيف تتقصى الجوانب التي يجب ان يتدرب عليها الاشخاص الذين يطبقون هذه الاختبارات. وكيف تصمم عناصر التدريب ؟

تطور الاهتمام بالتربية الخاصة ومتطلبات

التقويم في البلاد العربية

شهدت العقود الثلاثة الاخيرة من القرن العشرين تطورات متسارعة في البلاد العربية في رعاية فئات التربية الخاصة على اختلافها سواء من يصنفون في فئات المعوقين او في

فئات الموهوبين والمتفوقين. وقد تمثلت الجهود الموجهة لاعمال الرعاية وما يرافقها من خدمات في :

- النشاطات التطوعية التي بدأت بها هيئات تم تشكيلها على مستوى القطاع الخاص غير الرسمي، وشملت هذه النشاطات انشاء مؤسسات ومدارس ومراكز رعاية وبرامج خدمات تموّل من جمعيات خيرية محلية او اجنبية او منظمات عالمية، وفي كثير من الاحيان يشارك متطوعون في بعض الخدمات وبعض المهمات التنظيمية والادراية.
- تشكيل ادارات للتربية الخاصةعلى المستوى الرسمي الحكومي في بعض الوزارات مثل وزارة الشؤون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم.حيث تتولى هذه الادارات تنظيم اعمال الرعاية والخدمات المرافقة لها، وتأخذ على عاتقها مسؤوليات المتابعة والاشراف العام، وفي معظم الاحيان تخصص جزءاً من ميزانيتها لتمويل بعض البرامج والنشاطات في مؤسسات القطاع التطوعي. ويعمل عادة في كوادرها مختصون وخبراء يقدمون خدمات استشارية وتطويرية في الادارات المتخصصة والمؤسسات العاملة خارجها.
- التطور المتنامي في انشاء مؤسسات ومراكز لرعاية فئات التربية الخاصة والتوسع في قدراتها الاستيعابية ونوعية البرامج المقدمة فيها، وقد شهدت السنوات القليلة الاخيرة اهتماماً خاصاً بانشاء مدارس خاصة بالموهوبين، او انشاء برامج اثرائية للموهوبين في مدارس العاديين، ومن امثلتها مشاريع الموهوبين في كل من مصر والمملكة العربية السعودية والاردن.
- انشاء تخصصات وبرامج اكاديمية لاعداد متخصصين ومؤهلين في مجالات التربية الخاصة في الجامعات العربية والكليات المتوسطة، وقد رافق ذلك نمو اعداد ذوي الكفاءات الاكاديمية العليا في هذا المجال التخصصي، سواء ممن يتولون التدريس في مؤسسات التعليم العالي او من يعملون في الادارات الرسمية والمؤسسات الخاصة.
- وقد مهدت هذه التطورات لاجراء البحوث وتطوير البرامج وتطوير ادوات تقويم خاصة بفئات التربية الخاصة، بالاضافة اليذلك فقد نشط هؤلاء المتخصصون وذوو الكفاءات الاكاديمية العالية في تكوين قناعات بضرورة استصدار التشريعات التي تقر بحقوق الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة، وتحافظ على مكتسباتهم، وتوفر لهم فرصاً تنصفهم

في مجالات التعليم والحياة في بيئة آمنة غير مقيدة.

- أما في مجال تطوير ادوات تقويم للفئات الخاصة هذه، فكلما ذكرنا، فقد نشطت حركة تطوير الاختبارات بأنواعها، ولاغراض تقويم جوانب الاعاقة والتفوق في اطار حركة تطوير الاختبارات عامة، وفي اطار تلبية حاجات ملحة في تعرّف ذوي الحاجات الخاصة، وتشخيص احتياجاتهم واستعداداتهم، والجوانب المتصلة بطبيعة الاعاقة (أو الموهبة) عند كل فئة منهم، هذا وقد امكن تطوير عدد من الاختبارات - بصور عربية مكيفة للبيئة الثقافية الخاصة - لاغراض تقويم القدرات العقلية والمعرفية، والحسية الادراكية، والسلوك التكيفي، والاضطرابات الشخصية، وبعض جوانب التحصيل بما يتعلق بتقويم المستوى القرائي، والقدرات الحسابية، وغيرها مما سيتم الحديث عنه في الفصول اللاحقة.

وبالرغم مما امكن انجازه في مجال تطوير اختبارات لاغراض تقويم فئات التربية الخاصة، فلا زالت الحاجة ملحة لتطوير اختبارات متخصصة في تقويم وظائف وخصائص لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

(3)
مدخل الى تقويم ذوي الحاجات الخاصة

تمهيد

ان اهتمامنا بالاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، لا بد ان يعتمد التقويم نشاطاً اساسياً تجمع فيه معلومات بشكل منظم عن افراد هذه الفئات بغرض التوصل الى قرارات حول الخدمات الخاصة التي يجب ان توفر لها.

تبدأ عملية التقويم بمحاولة الكشف عن مشكلة -استرعت انتباه المعلم عند طالب - وما اذا كانت المشكلة ذات صلة بحالة اعاقة، تتبع بتشخيص جوانب القوة والضعف في تعلم الطالب للمواد الدراسية الاساسية، (القراءة، والكتابة، والحساب)،، واستقصاء الاثار المحتملة لبيئة التعلم والبرنامج التربوي بمختلف مكوّناته.

وعلى العموم يمكن ان تسير عملية التقويم في المراحل التالية :

(أ) الفحوص المسحية(Screening)، وتجري هذه الفحوص بشكل خاص على الاطفال

الملتحقين بالمدرسة للتعّرف على حالات الاعاقة - المحتملة - في سني المدرسة الاولى ويمكن ان تشمل هذه الفحوص فحوصاً طبية، ونفسية، وتربوية متخصصة، تشمل البصر والسمع، والاستعداد للتعلّم، والتطور اللغوي.... الخ وقد لا يتيسر اجراء جميع انواع الفحوص على جميع الاطفال.. ولكن يمكن تقصي الحالات ذات الاهمية الخاصة، مثلاً الحالات التي تحتاج الى تدخل مبكر، وتلك التي يتوفر لها اجراءات وقائية، او تلك التي يلاحظ انتشارها بمعدلات تسترعي الاهتمام وبخاصة اذا كانت من النوع الذي يحتمل نتائج فيها شئ من الخطورة.

(ب) يمكن ان يترتب على الفحوص المسحية عمليات "احالة"(Referral) لعدد من الافراد (الاطفال - الطلبة) لفحوصات مكثفة لدى اخصائيين - خبراء، وتنتهي هذه الفحوصات بتشخيص او تصنيف للحالة اكثر تحديداً، ويتضمن التشخيص تحديد الحاجة الى برنامج علاجي.

(ج) بناءً على المعلومات التي تم التوصل اليها في مرحلة التشخيص يتم وضع خطة علاجية، يمكن ان تكون بصورة "الخطة التربوية الفردية" (Individual Educational Plan).

(د) عند تطبيق الخطة العلاجية، يرافقها تقويم تقدّم الطالب للكشف عما اذا كان الطالب يحرز تقدماً بالمستوى المتوقع وبما يلبي الاهداف الموضوعة.

(هـ) يتم تقويم البرنامج التربوي الذي تطبق فيه الخطة العلاجية لتعرّف فاعليتها باستخدام اساليب التقويم المختلفة المقننة (Formal) وغير المقننة (Informal).

متطلبات التقويم الاساسية لكل فئة من فئات ذوي الحاجات الخاصة

يتضمن التقويم الشامل اجراء قياسات وجمع بيانات عن عدد من الابعاد : القدرات العقلية، التحصيل الدراسي، السلوك الاجتماعي، مفهوم الذات، القدرات الحسية - الاداركية - الحركية، وتشمل ايضاً جوانب صحية - طبية، وغيرها مما قد تتطلبه حالة الطفل الخاصة.

يمكن ملاحظة المراحل التي تمر فيها عمليات التقويم في حالة يتم الكشف عنها اولاً في مرحلة "الفحوصات المسحية، مثلاً؛ حالة طفل يلاحظ انه يعاني من صعوبات في

القراءة والحساب.. وقد يعاني من صعوبات في السمع أو الابصار، او صعوبات في التعلّم.. والخطوة التالية هي "احالة" الطفل الى الخبير - الاخصائي لتقويم مكثف. ولا يُتخذ القرار بالاحالة الا بعد التأكد من ان الطفل بحاجة الى عناية خاصة او برنامج تدخل خاص. فلو فرضنا ان الفحص الاولي يشير الى مشكلة في السمع (مثلاً)، يُرسل عندها الطفل الى اخصائي قياسات سمعية (Audiologist)، وقد يُهيّأ او يُدرب علياستعمال سماعة (Hearing Aid). واذا تبيّن انه يعاني من ضعف في الذاكرة البصرية فان برنامج التربية الخاصة الذي يُعد لمثل هذه الحالات يُركز على هذه المشكلة.

بعد التشخيص الاولي يجري نوع من التقويم والتحليل المستفيض للصعوبات التي يعاني منها الطفل بهدف وضع خطة تربوية فردية طويلة المدى، ويتم تنفيذ الخطة في اطار برنامج متخصص، ويستمر تقويم تقدّم الطفل وتقويم البرنامج ذاته.

وفيما يلي نستعرض الاعتبارات الخاصة في تقويم كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة: هنا نتناول تعريف الخصائص التي تميز كل فئة على اساس ان تقويم كل فئة وتعرّفها يكونان بدلالة هذه الخصائص والطريقة المتبعة في تصنيفها، يتبع ذلك وصف عام للطرق المتبعة في تعرّف كل فئة وتقويمها (Kirk & Gallagher, 1989).

1- تقويم فئات الموهوبين والمتفوقين يقتبس كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher, 1989, p. 58) تعريفاً لهذه الفئة عن لائحة تشريعية امريكية أقرت عام 1988 تنص على أن "الموهوبين والمتفوقين من الاطفال والشباب هم اولئك الذين يبدون دلالات عن قدرات على الاداء المتميّز في مجالات القدرات العقلية او الابداعية أو الفنية او القيادية او اكاديمية خاصة، ويصنّفون بين من يحتاجون الى خدمات خاصة او نماذج من النشاط لا تتوافر في المدارس العادية لكي ينموا هذه القدرات".

ويوصف الموهوبون والمتفوقون بنوعين من الخصائص، النوع الاول خصائص عقلية من نوع التفوق في القدرة العقلية، والابداعية كما يعبّر عنها في خصائص الطلاقة والمرونة والاصالة (في التفكير) او خصائص التفكير التباعدي (Divergent Thinking) كما يصفه جيلفورد (Guilford) اما النوع الثاني فيشمل خصائص شخصية - انفعالية من نوع المثابرة والالتزام والدافعية العالية.

تتمثل الخطوة الاولى في التعرّف على الموهوبين في تحديد الغرض من تعرّفهم.

فاسلوب التقويم الذي سنستخدمه سيعتمد على ما اذا كنا نريد ان نختار مجموعة متميّزة في الرياضيات لالحاقها في مساق متقدم في الرياضيات.. ام نختار افراداً ليلتحقوا ببرنامج اثرائي او برنامج تسريعي او برنامج مواهب فنية،... الخ.

وقد تستخدم طرق تقويم غير مقننة تعتمد على احكام المعلمين او ملاحظات الآباء، ولكن هذه يجب ان تشفع باختبارات مقننة واساليب قياس موضوعية. يمكن "ملاحظة جوانب في الابداع او الطلاقة اللفظية في مواقف صفية غير مقننة، ولكن يمكن ان يكون جو الصف رتيباً نمطياً لا يستثير القدرات الابداعية الخاصة ولا يتيح لها فرص الظهور والتعبير عن نفسها كما يمكن ان تستخلص في اختبار صُمم لهذا الغرض. بالاضافة الى ذلك يمكن استخدام تقديرات مختصين - خبراء لنتاجات ابداعية من نوع المقالة او الشعر او الاعمال الفنية التشكيلية، اذا اتيح لهذه النتاجات - كتعبيرات عن قدرات كامنة - ان تتمثل واقعاً في خبرات الفرد. أما اذا كانت الموهبة كامنة - استعداداً كامناً لم تُتح له فرص الظهور - فهناك اختبارات صممت لهذه الغاية، منها ما يقيس جوانب عقلية - معرفية، من نوع اختبارات الذكاء المعروفة (ستانفورد - بينيه، وكسلر، كاوفمان.. وغيرها)، واختبارات التفكير الابداعي ومن امثلتها اختبار تورنس للتفكير الابداعي بصورتيه، ويركز على اربع قدرات هي الطلاقة، والمرونة، والاصالة، والاسهاب (اعطاء تفاصيل). ومنها ما يقيس سمات شخصية للموهوبين ومن امثلتها مقياس رنزولي (Renzulli) لتقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين. ويركز على قياس خصائص شخصية ذات صلة بالتعلم (تتمثل بغزارة المفردات ـ وحضور الذهن،..)، والدافعية (ممثلة بالطموح، والنزعة للكمال، والنقد الذاتي،..) والابداع (متمثلاً بحب الاستطلاع، والتساؤل، وروح المرح) والقيادة، (ممثلة بالثقة بالنفس، والتحكم بالذات، والسيطرة) والفنون الاثرائية (ممثلة بتعدد عناصر الاداء الفني، واتقان اداء الدور، وسرعة الملاحظة للخصائص الفنية،..)

وعند اجراء التقويم الشمولي للموهوبين يمكن استخدام اختبارات الذكاء واختبارات التحصيل للتعرّف على جوانب معرفية في التميّز والموهبة، لكن يجب التنبه الى محّددات هذه الاختبارات، مثلاً توجد مؤشرات ان اختبارات الذكاء الجمعية اقل ثباتاً من الفردية، وبعض هذه الاختبارات لا تميّز في مستويات القدرات العليا، كما أن بعض الاطفال لا يعبّرون عن كل قدراتهم في اختبارات يفرض تطبيقها توقيتاً محدداً.

2- تقويم فئات الاعاقة العقلية لتقويم هذه الفئة والتعرّف عليها لا بد وان يتناولها التقويم بتعريف محدد وحسب المستويات التي تصنّف اليها. والتعريف الاكثر قبولاً هو الذي اوصت به الجمعية الامريكية للاعاقة العقلية (American Association on Mental Retardation):
"تتمثل الاعاقة العقلية بمستوى اداء عقلي يقل عن المتوسط بفرق واضح، ويقترن بقصور في السلوك التكيفي ظهر جلياً اثناء فترة النمو".

في هذا التعريف، يتمثل مستوى الاداء العقلي الذي يقل عن المتوسط في اداء (درجة) على اختبارات الذكاء المقننة تقل عن تلك التي يحصل عليها حوالي 97.5% من افراد نفس الفئة العمرية. أما القصور في السلوك التكيفي فيتمثل في الفشل في تحقيق معايير الاستقلالية والمسئولية الاجتماعية المتوقعة من الفئة العمرية في اطار الثقافة الخاصة التي ينتمي اليها الفرد. وبالرغم من الصعوبات العملية في تطبيق مقاييس الذكاء على المعوقين عقلياً، الا ان المختصين اخذوا بنسبة الذكاء (IQ) مؤشراً يعبّر عن درجة الاعاقة، وعلى اساس هذا المؤشر تُصنف (الاعاقة) في ثلاثة مستويات: البسيطة، والمتوسطة، والشديدة، على النحو التالي :

درجة الإعاقة العقلية	مدى نسبة الذكاء (IQ)
البسيطة	70-55
المتوسطة	55-40
الشديدة	أقل من 40

وبالرغم من وجود مقاييس عديدة للسلوك التكّيفي، الا ان الطريقة الاكثر شيوعاً في تقييم السلوك التكيفي تعتمد على ملاحظة المعلم او الاشخاص الاكثر تماساً بالطفل (افراد اسرته) ففي الاعمار الصغيرة يكون تركيز مقاييس السلوك التكّيفي على مهارات العناية بالذات (تناول الطعام، ارتداء الملابس، النظافة،...) وعندما يكبر الطفل يأخذ يتفاعل مع ما حوله، مع الآخرين، فيأخذ سلوكه الاجتماعي ابعاداً تعتمد على "توقعات" المجموعة الخاصة التي يواجهها.. وقد تختلف هذه التوقعات من مجموعة الى اخرى، وقد لا تأخذ مقاييس السلوك التكيفي الشائعة الاختلافات في التوقعات بعين الاعتبار.

3- تقويم فئات صعوبات التعلم هناك تنوّع كبير في حالات صعوبات التعلّم، لكنهم يشتركون جميعاً بأنهم يعانون من صعوبات في التعلّم المدرسي.

فالافراد الذين يصنفون في فئات صعوبات التعلم "الخاصة" يعانون من اضطرابات داخلية تعزى الى قصور او اضطراب في الوظيفة العصبية، وتظهر هذه الاضطرابات في فهم اللغة واستعمالها كلاماً وكتابة، كما تتمثل في قصور في القدرة على الاستماع والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والاملاء والعمليات الحسابية. وتشمل هذه الاضطرابات مشكلة في الادراك، واصابة دماغية، ينتج عنها حد ادنى من القصور في الوظيفة الدماغية، ومن مظاهرها الديسلكسيا والافيزيا النمائية.

ولا يشمل تعريف صعوبات التعلّم الافراد الذين لديهم مشكلات تعلّم تُعزى بشكل اساسي الى اعاقة بصرية او سمعية او حركية او عقلية او انفعالية او بيئية ثقافية، أو بتأثير سوء الوضع الاقتصادي.

ومن النتائج المتوقعة لصعوبات التعلّم (الخاصة) تدنّي مستوى التحصيل (underachievement) الى دون ما هو متوقع باعتبار الاستعداد العقلي لكن مجرد التدنّي في مستوى التحصيل يمكن ان ينتج عن اسباب اخرى منها الاعاقة العقلية والحسية والانفعالية، واشكال الحرمان البيئي والثقافي.

وفي محاولة للكشف عن صعوبات التعلّم هناك اتجاه لاعتبار وجود فرق ذي دلالة بين التحصيل المتوقع (باعتبار الاستعداد العقلي) والتحصيل الفعلي في واحد او اكثر من المجالات التالية مؤشراً على وجود حالة صعوبات التعلم: الاستيعاب السمعي، التعبير الشفهي، مهارات القراءة الاساسية، الاستيعاب القرائي، التعبيرالكتابي، العمليات الحسابية، التفكير الرياضي.

وعلى هذا الاساس تصنف صعوبات التعلم في ثلاثة مجالات هي (1) اللغة الاستقبالية والتعبيرية، (2) القراءة والكتابة (3) العمليات الرياضية.

الا ان باحثين آخرين يرون ان هذا التصنيف غير كاف، وان هناك مهارات ومجالات معرفية اخرى تظهر فيها صعوبات مثل: التطور الحركي، الانتباه، الادراك، الذاكرة، الاستماع، الكلام بالاضافة الى: القراءة والكتابة، واشكال التعبير (اللغة المنطوقة واللغة المكتوبة) والحساب، ومفهوم الذات، والمهارات الاجتماعية.

وهنا يمكن التفريق بين نوعين من صعوبات التعلم يمثلان مظاهر بينها درجة كبيرة من الترابط: الاول يتمثل في صعوبات تطورية تشمل اضطرابات في الانتباه والذاكرة والادراك، والحركة، واضطرابات في التفكير واللغة، والثاني يتمثل في صعوبات اكاديمية تشمل مظاهر القصور او الضعف في القراءة والكتابة والتعبير والرياضيات.

تعرّف صعوبات التعلّم وتشخيصها: في محاولة الكشف عن حالات صعوبات التعلّم، يجب اولا استبعاد الحالات الاخرى التي لا ينطبق عليها تعريف صعوبات التعلم. بعد ذلك نعمل على تقييم "الفرق" بين التحصيل المتوقع (Expected) والتحصيل الفعلي (Observed)، وهل هذا الفرق بحجم ذي دلالة (احصائية) يرجح احتمالات وجود حالة صعوبات تعلّم.

وبسبب التنوع الكبير في حالات صعوبات اتلعلم، يتطلب تقويمها منهجاً تكاملياً يقوم به فريق متعدد التخصصات، ويشمل جوانب نفسية، وعقلية، واجتماعية، وتربوية.

يمكن اتباع الخطوات التالية لاغراض تعرّف حالات صعوبات التعلّم في المدرسة:

- بناء على ملاحظة المعلم او احد الابوين للطفل، يطلب "احالة" الطفل لتقويم متخصص.
- يمكن للجنة من معلمي المدرسة - بينهم معلم التربية الخاصة - ان تقرر ما اذا كان التقويم سيكون شمولياً من قبل فريق من الاخصائيين.
- اذا تقرر اجراء التقويم الشمولي - بموافقة الاهل - يتولاه فريق متعدد التخصصات: مختص نفسي، مختص اجتماعي، معلم الصف، معلم التربية الخاصة (ومعلم غرفة المصادر)، وبناء على تشخيص الفريق، يقررون الحاجة الى خدمات التربية الخاصة.
- يتم العمل على بناء الخطة التربوية الفردية، ووضع الطفل في البرنامج المناسب.

التشخيص : يُعتمد التشخيص الفارقي (Differential Diagnosis) في الكشف عن سلوك غير طبيعي يمكن تمييزه عن ما يماثله في انواع اخرى من الاعاقة. ويفترض ان مثل هذا التشخيص يهّيئ لتحديد البرنامج العلاجي لتصحيح السلوك الملاحظ.

يختلف اسلوب التشخيص بين اطفال ما قبل المدرسة واطفال المدرسة. فأطفال ما قبل المدرسة يتم تشخيصهم من خلال تعرّف الفروق في جوانب نمائية يظهر في بعضها قصور عما هو متوقع لفئة العمر التي ينتمي اليها الطفل. اما اطفال المدرسة فيتم تشخيصهم من خلال التباين (Discrepancies) بين استعداداتهم وتحصيلهم الدراسي. في اطفال ما

قبل المدرسة، يتم تشخيص صعوبات التعلّم عندهم من خلال تعرّف ما تحقق من انماط السلوك المميزة للمرحلة العمرية، وتشمل هذه الانماط مهارات مرتبطة بالاستعداد للتعلم: مثلاً، ملاحظة ضعف في الحركات الدقيقة او الكبيرة، او ملاحظة بطء في نمو القدرة على الكلام والتفكير، ولعل ابرز مظاهر صعوبات التعلم عند اطفال ما قبل المدرسة (1) تأخر التطور اللغوي (2) القصور في المهارات الحركية والادراكية، (3) ضعف الانتباه.

أما مشكلة التأخر في الكلام فيمكن ان يلاحظها الآباء ومعلمة الروضة ويمكن لهؤلاء ان يعطوا تشخيصهم لجوانب القصور اللغوي، ويمكن الرجوع الى الفحوص الطبية للتحقق فيما اذا كانت هناك اسباب صحية او فسيولوجية للاعراض المشاهدة، كذلك تدرس ظروف الاسرة ومدى تاثيرها عليالاعاقة، ويمكن استخدام اختبارات مقننة وغير مقننة للتعرّف على امكانات الطفل وجوانب القصور عنده، ومن ثم وضع البرنامج العلاجي المناسب.

ويواجه اطفال ما قبل المدرسة الذين لديهم صعوبات ادراكية حركية صعوبة في الفهم والاستجابة للمعاني في الصور والارقام. ويتم تشخيص هذه الصعوبات باستخدام فحوصات نفسية وتربوية وطبية، ويشمل التقويم دراسة السيرة الطبية والمرضية للاسرة، واجراء مقابلات وتطبيق اساليب اختبارية وغير اختبارية تشمل مقاييس التقدير وانواع الاختبارات التي يمكن بواسطتها تشخيص الصعوبات الادراكية الحركية.

كذلك تستخدم اساليب الملاحظة والاختبارات المقننة وغير المقننة لتشخيص مدى الانتباه، وعمليات معرفية اخرى مثل التمييز السمعي، والتمييز البصري، والتوجّه المكاني، والذاكرة السمعية والبصرية، والتآزر - الحركي - البصري والسمعي.

أما أطفال المدرسة، فتتم احالتهم للتشخيص، عادة، بسبب قصورهم الواضح في موضوعات اساسية كالقراءة والاملاء والكتابة والحساب. وفي تقويم شمولي لهذه القدرات تستخدم اساليب متنوعة تشمل الملاحظة للسلوك داخل الصف، وتحليل عينات من الاداء المدرسي للطالب، ومن المهم التحقق من التباين (Discrepancy) بين مستوى القدرة العقلية ومستوى التحصيل في المواد الدراسية باستخدام اختبارات مقننة للذكاء وللتحصيل. وهناك اكثر من طريقة لحساب هذا الفارق. من ذلك ان يحسب مستوى التحصيل المتوقع من العلاقة الانحدارية بين التحصيل والقدرة العقلية، ثم يقارن المستوى

المحسوب للتحصيل المتوقع بمستوى التحصيل الفعلي كما تدل عليه السجلات المدرسية (او باستخدام اختبارات تحصيل مقننة) ثم يستخرج الفرق بينهما وتحسب دلالته الاحصائية.

ولتقويم صعوبات التعلم عند طالب بغرض تصميم برنامج علاجي، يمكن اتباع الخطوات التالية :

1- التحقق مما اذا كانت صعوبة التعلم عند الطالب خاصة ام عامة ام عرضية، ويمكن ان يتم ذلك باستخراج الفارق بين مستوى التحصيل الفعلي في مادة دراسية او اكثر وبين مستواه العقلي، او بين مستوى التحصيل الفعلي ومستوى التحصيل المتوقع، كما سبق ذكره اعلاه.

2- استكشاف ما اذا كانت هناك عوامل بيئية – اسرية – نفسية، تكمن وراء ما يعانيه الطفل من صعوبات في التعلّم.

3- محاولة وضع وصف تفصيلي للصعوبات التي يعاني منها الطفل على وجه التحديد: في القراءة، في النطق، في استدعاء كلمات من الذاكرة،... الخ.

4- استخلاص "فرضية" تفسّر الحالة وتصف العلاقة بين الاعراض المشاهدة والمتغيرات المرتبطة بها.

5- بناء على الفرضية المستخلصة، والوصف التفصيلي للصعوبات يتم وضع البرنامج العلاجي.

نشاط استطلاعي

افرض انك ترشد معلما للتربية الخاصة في مدرسة للعاديين في اساليب الملاحظة الصفية. فما هي الاعراض التي يلاحظها المعلم عند طالب في المرحلة الابتدائية الدنيا ويستنتج منها ان هناك احتمالاً كبيراً بأن الطالب يعاني من اعاقة عقلية، وما هي الاعراض التي يلاحظها المعلم عند طالب آخر في نفس المرحلة ويستنتج منها ان الطالب يعاني من صعوبات في التعلّم

4- تقويم اضطرابات الاتصال واللغة: المقصود بالاتصال هنا انتقال المعلومات من خلال اللغة والكلام، وما يتصل بهما من مهارات النطق والاستماع والاستيعاب والتعبير

باشكاله المختلفة: الكتابي والشفوي والحركي. ويمكن ان يكون الاتصال لفظياً او غير لفظي، ويمكن ان يتم بالكلام والكتابة والاشارات والايماءات، وبلغة بريل، والرسائل الالكترونية.

ان اضطرابات الاتصال، عندما يتم تناولها في سياق تقويم ذوي الحاجات الخاصة، ما هي الا اضطرابات في اللغة والكلام تعاني منها بعض الفئات، ويمكن تعريف اضطرابات اللغة والكلام - لاغراض تقويمها - بما يستشهد به كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher, 989, p. 247) عن الجمعية الامريكية للغة والكلام والسمع (American Speech-language - and Hearing Association, ASHA): "اضطراب اللغة مظهر غير طبيعي في اكتساب اللغة واستيعابها والتعبير بها اكان ذلك بطريقة منطوقة ام مكتوبة. ويمكن ان يشمل الاضطراب بعض هذه المظاهر او كلها، بعناصرها الصوتية او التركيبية أو ما يتعلق منها بالدلالة (المعنى) او الاستعمال او الانظمة اللغوية (القواعد)".

وكثيراً ما يواجه الافراد الذين يعانون من اضطرابات في اللغة مشكلات في معالجة التراكيب والجمل، او في تكوين صيغ مجردة من المعلومات ذات دلالة، لاغراض تخزينها واستدعائها في الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة بعيدة المدى.

يمكن تصنيف اضطرابات اللغة والكلام بأكثر من طريقة، ومن طرق التصنيف هذه:

4-1- اضطرابات في النطق: وفي نظام الاصوات، ومن ابرز مظاهرها الاخطاء في انتاج اصوات اللغة. هناك اختبارات متعددة لتقويم اضطرابات النطق والانظمة الصوتية للناطقين بلغات اجنبية / اوروبية، وهناك بعض المحاولات لتقويم هذه المظاهر في اللغة العربية.

4-2- اضطرابات في الطلاقة اللغوية: ومن ابرز مظاهرها " التأتأة ". ويتم تقويم هذه الاضطرابات في معظم الاحيان بالملاحظة ووصف اعراضها المميزة : مثلاً : تكرار كلمة او تكرار جزء منها ؛ التلكؤ او التوقف عند مقطع صوتي.

4-3- اضطرابات في انتاج الاصوات: هنا يمكن ان يكون الاضطراب في نوع الصوت (quality)، ومن امثلته وصف الصوت بالاجش او الخشن او اللاهث، او المتقطع او

الاخنب (يخرج من الانف). ويمكن ان يكون الاضطراب في درجة الصوت (pitch) اي نغمته او تردده، كأن يوصف الصوت بالحاد (رفيع ذو تردد مرتفع) او الغليظ (ذو تردد منخفض) بشكل ملفت للانتباه. وقد يكون الاضطراب في شدة الصوت (loudness) فاذا لاحظنا ان احد الاشخاص يصر بأن يتحدث دوماً بصوت مرتفع فقد يكون السبب نقص في السمع، او قد يعزى الصوت المرتفع "او" الصوت الهادئ الرزين" الى نمط الشخصية. وهناك حالات لاطفال لوحظ فيها فقدان كلي للصوت، مما يعد اضطراباً في شدة الصوت او نغمته..

واذا ما لوحظت مؤشرات عن هذا النوع من الاضطراب في انتاج الاصوات فمن المهم ان يتم تقويمه بشكل متخصص في مرحلة مبكرة قبل ان يستفحل اثره ويصعب علاجه، فقد يكون سببه تضخم غير طبيعي في الحنجرة او اصابة مرضية، مما يعني ان الفحص الطبي امر مهم. اما المتخصص في قضايا اللغة والكلام فيتقصى معلومات عن النشاط غير الطبيعي لظاهرة الاضطراب ومدتها والمواقف التي تقع فيها، ومن المهم ايضاً فحص آلية الكلام. والسمع – وعمل قياسات على آلية التنفس، ودرجة الصوت ونوعه وشدته، وتتوفر اجهزة الكترونية يمكن الاعتماد عليها لهذه الاغراض.

4-4- اضطرابات اللغة: تظهر عندما تختلف لغة الطفل من حيث صيغها، وبنيتها، ودلالاتها، واستعمالاتها في السياق الاجتماعي على غير ما هو متوقع بالنسبة لعمر الطفل والثقافة التي ينشأ فيها. وبشكل عام يمكن القول ان الاطفال الذين يعانون من اضطرابات لغوية تكون قدراتهم اللغوية اقل مما هي لفئة العمر التي ينتمون اليها.

وتظهر اعراض الاضطرابات اللغوية في النظام الصوتي (على شكل اخطاء في انتاج الاصوات)، وفي تركيب الكلمات من مقاطع وحروف، وفي تكوين الصيغ المشتقة: كالمثنى والجمع، والافعال، والمصادر... وتظهر ايضاً في قواعد التركيب والعلاقات بين اجزاء الكلام، وتظهر اخطاء في الدلالة والمعنى مما قد يشير الى تخلف عند الطفل في تكوين المفاهيم وفي تفسير الصيغ والتراكيب وفهم الدلالات.

كذلك تظهر الاخطاء في السياق (الاجتماعي) الذي تستخدم فيه اللغة مما يؤثر على فاعلية التواصل والتفاهم بين قائل وسامع، والاضطراب في هذا الجانب يتمثل في

الصعوبة التي يواجهها الطفل في تهيئة الكلام ولغة الاتصال حسبما يتطلبه الموقف او السامع.

يمكن ان تجرى عملية تقويم اضطرابات اللغة عند الطفل في نوع من الخطوات المنظمة تبدأ بالتعرّف على معلومات اساسية عن مستوى الاداء اللغوي عند الطفل، ويمكن الاعتماد في ذلك على اساليب مقننة تشمل اختبارات في اللغة لتقويم جوانبها المختلفة، واساليب غير مقننة من امثلتها ملاحظة لغة الطفل وتحليل عينات منها.

على العموم يمكن رسم الاطار العالم لعملية تقويم اضطرابات اللغة والكلام عند الاطفال في الخطوات التالية :

أ) اجراء الفحوص المسحية للتعرف على الاطفال الذين يُشك بأن لديهم اضطرابات في اللغة ويحتاجون الى تقويم اكثر عمقاً واكثر تخصصاً باحالتهم الى مختصين.

ب) استخدام ادوات تقويم بجوانبها المختلفة، لتقويم مستوى الاداء اللغوي وتشخيص طبيعة الاضطراب وجوانب القصور استناداً الى معايير معتمدة.

ج) التوصل الى قرار بوضع الاطفال الذين تتبيّن حاجتهم الى التدخل ببرامج علاجية، واعداد خطة التعليم الفردية لكل منهم.

نشاط استطلاعي

بالتعاون مع معلم اللغة العربية، استخرج 20 كلمة في مستوى الكتب المقررة للصف الرابع الابتدائي، واختبر مجموعة من طلبة الرابع الابتدائي بهذه الكلمات مرة بقراءتها قراءة (نطقاً) صحيحة، ومرة باعطاء المعنى لكل كلمة ومرة ثالثة بكتابتها املاءً غير منظور. صف المستوى اللغوي لكل طالب حسب نتائج هذا الاختبار. واذكر ما اذا ظهرت حالات تُصنف بأن لديها صعوبات لغوية.

5- تقويم الاطفال ذوي الاعاقة السمعية: يتناول تقويم الاعاقة السمعية ثلاثة عوامل تدخل في تعريف الاعاقة السمعية وهي: درجة الاعاقة السمعية، و العمر عند فقدان السمع، ونوع الاعاقة السمعية :

في قياس درجة الاعاقة السمعية، تعتمد وحدة الديسبل (Decibel) (كمقياس نسبي لشدة الصوت). حيث يكون مدى الخسارة السمعية لدى الاطفال العاديين بين (صفر – 20

ديسبل) وتتراوح الخسارة السمعية لدى الاطفال بسيطى الاعاقة السمعية من (20-40 ديسبل) ولدى الاطفال ذوي الاعاقة السمعية المتوسطة من (40-72 ديسبل)، اما ذوو الاعاقة السمعية الشديدة فتكون الخسارة السمعية اكثر من 72 ديسبل، الروسان، 2001)، وعلى ذلك فالاصم كلياً شخص تعطل سمعه الى درجة منعته من فهم الكلام بواسطة الاذن حتى مع وجود السماعة.

اما الاصم جزئياً فهو شخص تعطل سمعه بدرجة يصعب عليه معها فهم الكلام عن طريق الاذن ولكن لا تحجبه تماماً عنه، سواء بوجود سماعة اذن او بدونها.

العامل الثاني الذي يقرر اثر فقدان السمع هوالعمر الذي وقع فيه فقدان السمع، وهل كان فقدان السمع قبل اكتساب اللغة ام بعده. فالصمم (او فقدان السمع بدرجة ما) بعد اكتساب اللغة لا يعيق تقدم الطفل الدراسي في المدرسة بنفس الدرجة التي تقع لو جاء الصمم / او فقدان السمع قبل اكتساب اللغة.

العامل الثالث في تعريف الاعاقة السمعية هو نوعها، الذي يعتمد على الخلل الحاصل في مكونات الاذن ووظيفتها. ويظهر في نوعين: ضعف التوصيل السمعي (Conductive Hearing Loss)، وضعف الاحساس العصبي السمعي (Sensorineural Hearing Losses).

يعمل الضعف في التوصيل السمعي على انقاص شدة الصوت الذي يصل الى الاذن الداخلية حيث يبدأ العصب السمعي. فالامواج الصوتية تمر خلال القناه السمعية الى طبلة الاذن التي تنشأ فيها اهتزازات تلتقطها العظيمات الثلاث في الاذن الوسطى وتمررها الى الاذن الداخلية، ويمكن لمسار هذه الاهتزازات ان يتوقف بسبب عطل عضوي او وظيفي في الاجزاء التي يمر من خلالها.

اما الضعف في الاحساس العصبي السمعي فسببه خلل في الاذن الداخلية او العصب السمعي الذي ينقل النبضات الى الدماغ. ويمكن ان يكون فقدان السمع الناشئ عن ضعف الاحساس العصبي السمعي جزئياً او كلياً. ويمكن ان يظهر تأثيره على ترددات صوتية (خصوصاً العالية منها) اكثر منها على ترددات اخرى.

وباستخدام جهاز القياسات السمعية (الاوديوميتر) يمكن التحقق مما اذا كان الضعف السمعي في التوصيل ام في الاحساس العصبي.

التعرّف على حالات الاعاقة السمعية: "من المتوقع" التعرّف على الاطفال الصم وذوي الاعاقة السمعية الشديدة قبل دخولهم المدرسة. على اساس انهم يشكلون حالات واضحة تستدعي الاهل. وربما معلمات الروضة - لمراجعة العيادات الطبية، او الاطباء المختصين. اما الاطفال ذوو الاعاقة السمعية البسيطة (Mild) و المتوسطة (Moderate) فقد لا يتنبه اليهم الاهل او مربيات الرياض الى ان ينتظموا في المدرسة وتظهر لديهم مشكلات دراسية قد تفسر على اساس وجود صعوبات سمعية. لكن لا بد من التنبيه الى ان اعراض الصعوبات السمعية قد تعود الى اضطرابات من نوع آخر ليس له علاقة بالسمع.

ويمكن ان يكون للمعلم دور ايجابي في التعرّف علياالاطفال الذين يشك بأن لديهم اعاقة سمعية بدرجة ما. ومن الامور التي يمكن للمعلم ان يلاحظها ويستشف منها مؤشرات عن وجود اعاقة سمعية ما يلي.

* ملاحظة مشكلات صحية ترتبط بالاذن مثل شكوى الطفل من آلام او طنين في اذنية.
* ملاحظة اخطاء في النطق لاصوات اللغة
* ملاحظة الطفل يرفع صوت المذياع او التلفزيون الى درجة تزعج الآخرين
* ملاجظة الطفل يحرك راسه ليتوجه نحو مصدر الصوت
* يكرر الطفل الطلب باعادة الكلام الذي قيل قبل لحظات
* لا يستجيب الطفل او لا ينتبه عندما يوجه اليه الكلام بصوت هادىء عادي
* ملاحظة تردد الطفل في المشاركة في نشاط يعتمد على الكلام او الاستماع

لكن هذا الدور الذي يؤديه المعلم قد لا يمثل تشخيصاً يوثق به ولا بد من قياس درجة الاعاقة السمعية وتعرّف نوعها. واذا كانت الفحوصات المسحية غير مطبقة على نطاق واسع، فيمكن اجراء تقويم تشخيصي متعمق عن طريق الاحالة الى الفحص الطبي المتخصص وخبير القياسات السمعية (Audiologist) ويكون لمثل هذا التقويم اهمية خاصة في تصميم البرنامج التربوي الاكثر ملاءمة، وفي استقصاء امكانية الاستعانة بسماعات اذن لتحسين مستوى السمع.

6- تقويم الاطفال ذوي الاعاقة البصرية: هناك نسبة كبيرة من الاطفال لديهم درجة بسيطة من الضعف في الابصار يجري تصحيحها تماماً باستعمال النظارات، ويكاد لا

يكون لهذا الضعف اي اثر على نموهم الاجتماعي او العلمي، ولكن هناك حالات من الاعاقة البصرية التي تتدرج على متصل يمتد بين الاعاقة البصرية الشديدة والعمى التام ولا تنفع معها النظارات. وتشكل الاعاقة البصرية لهؤلاء معوقاً يحول دون تلقيهم التعليم المناسب الا اذا اجريت تعديلات في طبيعة مادة التعلم وطريقة عرضها.

هناك عدة طرق لتصنيف الاعاقة البصرية، ويمكن استخدام اختبارات حدة الابصار (visual acuity) للتمييز بين مستويات الاعاقة البصرية. فالطفل الذي يصنف كفيفاً كلياً (totally blind) (في الاصطلاح القانوني) يستطيع ان يرى على بعد20/200 بعد تصحيح نظره، وهذا يعني انه يستطيع ان يشاهد على بعد 20 قدماً ما يتمكن المبصر الطبيعي من مشاهدته على بعد 200 قدم. والطفل الذي يحصل على تقدير بين 20/70، 20/200 على اختبار حدة الابصار يعتبر مبصراً جزئياً (partially sighted) او ضعيف البصر.

وفي تصنيف آخر تعرّف مستويات الاعاقة البصرية بدلالة امكانات الاداء التعليمي المتيسرة لها.

* الاعاقة متوسطة(moderate) عندما يستطيع الطفل اداء مهمات بصرية كالمبصرين العاديين، باستخدام المعينات البصرية.
* الاعاقة الشديدة (severe) عندما يحتاج وقتاً اطول لاداء مهمات بصرية، ويكون اداؤه اقل دقة حتى باستعمال المعينات
* والاعاقة الكلية (profound) يصعب عليه القيام بالمهمات البسيطة

التعرّف على حالات الاعاقة البصرية وتقويمها الشمولي : من المتوقع ان يتم التعرف على الحالات الشديدة والكلية للاعاقة البصرية قبل التحاق الطفل بالمدرسة، ويتم ذلك عادة من قبل الاهل او الطبيب.. ويستثنى من ذلك الاطفال ذوو الاعاقات المتعددة، اذ ان الاعاقات الاخرى مثل الشلل الدماغي او الاعاقة العقلية - يمكن ان تحجب عن الملاحظ وجود اعاقة بصرية. والحل الامثل لتعرف الاعاقة البصرية هو التقويم الشمولي الذي تطبق فيه فحوصات (طبية) واختبارات واساليب ملاحظة تشمل الجوانب التالية: فحص النظر من قبل طبيب عيون، قياس الذكاء والوظائف المعرفية. قياس المهارات الحسية والحركية والادراكية، تقويم الاداء الاكاديمي في مختلف المواد الدراسية، تقويم الجوانب الاجتماعية والانفعالية والتكيفية، وتقويم مهارات الحياة اليومية.

نشاط استطلاعي

يقال ان الاصم (بشكل عام) اقل تكيفاً من الكفيف، حاول البحث عن تعليل لهذا القول، وما هي اساليب التقويم التي يمكن اتباعها لمقارنة مستوى التكيف (النفسي والاجتماعي) عند الصم والمكفوفين ؟

7- تقويم الاطفال ذوي المشكلات الانفعالية والسلوكية: تفترض بعض التعريفات للمشكلات السلوكية ان الاطفال الذي يتصفون بها يظهرون سلوكاً غير لائق في مرحلة العمر التي يعيشونها، مما قد ينشأ عنه عدم توافق اجتماعي واضطرابات شخصية وفشل في المدرسة، لكن معظم الاطفال يبدر عنهم - بين الحين والآخر - سلوك لا يليق بمن هم في اعمارهم. ومن هنا يجب ان نأخذ بالاعتبار حدة المشكلة وتكرارها حتى نتمكن من التفريق بين اطفال عادين وغير عاديين. كذلك لا يكفي النظر الى سلوك الطفل وحده، بل لا بد ان نأخذ بالاعتبار الاشخاص الذين يشاهدون سلوك الطفل ويصنفونه من وجهة نظرهم بأنه غير لائق، ومع ذلك قد نجد بعض نماذج من السلوك غير المقبول مهما كان الموقف او المشاهد، مثل الاعتداء جسدياً على الآخرين، والتخريب للاشياء، والصراخ، والنشاط المفرط.

يقتبس كيرك وجلاجر (مرجع سابق، p. 399) الصيغة التي يعرّف بها القانون الامريكي " المضطربين انفعالياً بدرجة خطيرة " - باعتبارهم من ذوي الاحتياجات الخاصة - كما يلي:

هم (أي المضطربون انفعالياً) حالات تظهر واحدة او اكثر من الخصائص التالية لمدة طويلة نسبياً وبدرجة ملحوظة ذات تأثير سلبي عليالاداء المدرسي :

1- صعوبة في التعلم لا تُعزى الى عوامل عقلية أو حسية او صحية

2- صعوبة في تكوين علاقات سليمة مع الرفاق والمعلمين

3- ابداء تصرفات ومشاعر غير لائقة في ظروف عادية

4- غلبة الاكتئاب والتعاسة على المزاج العام

5- النزعة لظهور اعراض جسدية ومخاوف مقترنة بمشكلات شخصية او دراسية

(يشمل المصطلح - اي المضطربين انفعالياً - الاطفال الفصاميين والتوحديين

(Autistic Children)وقد طرأ تعديل على التعريف - في السنوات الاخيرة (بحيث اصبح مصطلحا "اضطرابات السلوك"، " والاضطرابات الانفعالية " (Emotional and Behavioral Disturbances or Disorders) يستعملان بشكل متبادل.

ومن حيث تصنيف اضطرابات السلوك، فقد استخدمت اكثر من طريقة للتصنيف منها ما اعتمد منظوراً اكلينيكياً في الطب النفسي ومنها ما اعتمد تصنيفاً احصائياً. ولعل الاخير يأخذ اهمية خاصة بالنسبة للمربين، اذ يمكن فيه تطبيق اساليب في القياس من نوع قوائم الرصد ومقاييس التقدير وما شابهها على عينات من الاطفال، ويتم تصنيف استجاباتهم وما تتضمنه من اعراض وسمات في تجّمعات او انماط متمايزة ونتيجة لدراسات من هذا النوع امكن فرز اربعة انماط من السلوك المنحرف في الاطفال كما يلي (مرجع سابق : (Kirk & Gallagher, p. 404) :

1- الاطفال الذين يوصفون "بسوء التصرّف" (conduct disorder) يتحّدون السلطة ولديهم مشاعر عدائية نحو اشخاصها (رجال الامن والمعلمين)، في سلوكهم قسوة وعدوانية، وعدم الشعور بالذنب، ومن بين هؤلاء الاطفال الذين يتصفون بالحركة الزائدة والنشاط المفرط وعدم الاستقرار..

2- الاطفال الذين يوصفون "بالقلقين والانسحابيين" (anxiety -withdrawal). يغلب عليهم الخجل، والذعر، والانعزالية، والحساسية، والاستسلام، وهم مفرطون في الاعتمادية، وسرعان ما يتعرضون لحالات اكتئابية، وفي الغالب ينحدر هؤلاء الاطفال من عائلات تبالغ في الحماية الابوية.

3- الاطفال الذين يوصفون " بعدم النضج (immature)، يغلب عليهم عدم الانتباه، واللامبالاة، والترهل، وعدم الاهتمام بالدروس، والكسل، وعدم الفاعلية داخل غرفة الصف.

4- الاطفال في المجموعات العدوانية "(Socialized Aggression)، قد يشتركون في بعض الخصائص مع اطفال "سوء التصرّف"، ولكنهم يشكلون مجموعات الرفاق - عادة على شكل عصابات ومن انماط السلوك الشائعة بينهم السرقة.

التعرف على حالات المشكلات السلوكية وتقويمها :

يقترح وُد – و – سمث،(Wood &Smith, 1985) خمس خطوات في عملية التقويم :

الخطوة الاولى: تقويم مشكلات التكيف عند الطفل في الاسرة والمدرسة. يتم التقويم من خلال ملاحظات الابوين او معلم الصف.

ويجب التحقق مما اذا كان سلوك الطفل المنحرف أو المنافى لمعايير اجتماعية، يتكرر بدرجة ملحوظة ام انه عارض/ مؤقت ولا يستدعي وصف الطفل بالمضطرب سلوكياً او انفعالياً.

الخطوة الثانية: اذا تم تشخيص مشكلة حقيقية عند الطفل يُدعى مختصون في المدرسة (المرشد، معلم غرف المصادر، معلم التربية الخاصة، معلم الصف) لوضع برنامج علاجي يتم تطبيقه في الصفوف العادية بتوجيه من هؤلاء المختصين، فاذا لم ينجح البرنامج فلا بد من خطوات اخرى.

الخطوة الثالثة: هي "الاحالة" الى المختصين في التربية الخاصة لمزيد من التشخيص وجمع المعلومات. ويشمل التشخيص معلومات عن القدرات العقلية والتحصيلية باستخدام الاختبارات الخاصة، كما يشمل فحوصاً طبية واساليب ملاحظة عن سلوك الطفل داخل الصف، لتؤلف في مجموعها نوعاً من دراسة الحالة.

الخطوة الرابعة: هي الاحالة الى خدمات التربية الخاصة، عندما يتبين للمختصين ان الطفل لم يحقق اي تقدم في الوضع الحالي، ولا بد من اجراءات جديدة قد تشمل تغيير البيئة الفيزيائية او وضع برامج علاجية مختلفة، او اقتراح خدمات مساندة.

الخطوة الخامسة: يبدأ تطبيق الخطة التربوية الخاصة. ويفترض ان تكون هذه الخطوة قد اخذت بالاعتبار نتائج خطوات التقييم السابقة. وتستمر عملية التقويم وجمع المعلومات عن مدى تقدم الطفل في البرنامج الخاص.

نشاط استطلاعي

نظم " دراسة حالة " لطفل لديه نشاط زائد (Hyperactivity) متتبعاً مظاهره وتكراره، ومبيناً تقديراتك لاسبابه، وعناصر برنامج علاجي مقترح

8- تقويم فئات الاعاقات الجسدية والصحية: هناك تنوّع كبير في حالات الاعاقة الجسدية، وفي معظمها قد لا نجد خصائص مشتركة او مترابطة يمكن تصنيفها على

اساسها. ولكن مع ذلك يمكن تناولها في فئتين، حالات الاعاقة الجسدية، وحالات المشكلات الصحية. فالاعاقة الجسدية تمثل حالة تعوق صاحبها عن استخدام جسمه بشكل طبيعي، وتعوقه عن المشاركة في نوع او اكثر من النشاطات الحياتية. فاذا كان لدى طفل اعاقة جسدية او مشكلة صحية تحول دون مشاركته في النشاطات المدرسية العادية او الخبرات الحياتية يصنّف مثل هذا الطفل بأن لديه اعاقة جسدية. واستناداً الى هذا التعريف فان الطالب الذي ركبت له يد صناعية ويستطيع ان يمارس جميع النشاطات المدرسية بما فيها الرياضية فلا يعتبر معوّق جسدياً. اما الطالب الذي لا يستطيع بسبب اعاقته الامساك بالقلم للكتابة، اوالمشي من مكان الى آخر، او انها تحول دون مشاركته في كثير من النشاطات المدرسية، فيعتبر معوق جسدياً.

اما المشكلات الصحية، ومن امثلتها الربو، وامراض القلب، والسكري، والهيموفيليا (عدم تجلط الدم) فقد لا تمنع الطفل من ممارسة النشاطات المدرسية العادية ولا تتطلب تعديلات في البرامج او المناهج، لكنها تعتمد على المعالجة الطبية وتناول الادوية بشكل منتظم، وهو امر يجب ان يأخذه المعلم بعين الاعتبار في تعامله مع مثل هذا الطفل.

وتقع مسؤولية التعرّف الى هذه الحالات وتشخيصها على عاتق الطبيب المختص: طبيب الاطفال او طبيب الاعصاب، او طبيب العظام، ويشترك في التشخيص مع هؤلاء مختص العلاج الطبيعي ومختص التأهيل المهني، كذلك يشمل التقويم الشمولي لهذه الفئات تطبيق اساليب التقويم المختلفة لتقويم المهارات الحركية، ومهارات العناية بالذات والمهارات الاستقلالية والحياتية، ومستوى التكيف النفسي والاجتماعي.

نشاط استطلاعي

نظم دراسة حالة لمعوق جسدياً وتتبع الآثار المترتبة على الاعاقة على اولاً: المهارات الحياتية، ثانياً : مستوى التكيف الانفعالي والاجتماعي

اسئلة للمراجعة

1) استشهد بتطبيق عملي لتوضيح كل من العبارات التالية :

أ. القياس وسيلة التقويم

ب. الاختبار طريقة منظمة لقياس عينة من السلوك

ج. قياس الخصائص النفسية هو قياس غير مباشر

د. الغرض من قرار " الاحالة " تقويم متخصص

هـ. يستفاد من الفحوص المسحية في تعرف من يحتاج خدمات خاصة.

2) كيف تصف طبيعة بيانات التقويم التي تستخدم في الكشف عن مشكلات اكاديمية ومشكلات سلوكية ومشكلات صحية عند الطلبة ؟

3) نظّم جدولاً تلخص فيه الاسس والطرق التي يتم فيه تصنيف اساليب التقويم.

4) قارن بين " المعايير " التي استخدمها علماء القياس الاوائل " والمعايير التي يستخدمها المختصون حديثاً في تقويم ضعاف العقول وذوي الاحتياجات الخاصة.

5) كيف توضح " اهمية " صدور تشريعات تتعلق بذوي الاحتياجات الخاصة ؟

6) كيف تصف دور " القطاع التطوعي " ودور " القطاع الحكومي " في تقديم خدمات خاصة وفي تنظيمها وتطويرها لذوي الاحتياجات الخاصة ؟

7) كيف تصف الغرض من قياس قدرات معرفية ابداعية في مقياس تورانس، وخصائص شخصية في مقياس رنزولي في عملية تقويم الموهوبين ؟

8) من الطرق المعتمدة في تعرّف حالات صعوبات التعلّم حساب التباين بين التحصيل المتوقع والتحصيل الفعلي، ما المبرر لهذه الطريقة، وما هي اجراءاتها ؟

9) ما المعايير التي نعتمدها في تعرّف حالات اضطراب اللغة عند الاطفال، وما مظاهر هذا الاضطراب، وكيف يتم تقويم هذه المظاهر ؟

10) صف المعايير التي نحتكم اليها في تعرّف ذوي الاعاقات السمعية والبصرية، وكيف تطبق هذه المعايير على الأطفال الذين تتم احالتهم لتقويم متخصص ؟

11) يعتمد التعرّف على الاطفال ذوي المشكلات السلوكية جزئياً على البيئة الثقافية

والاجتماعية، كيف تفسّر ذلك، وكيف يؤخذ هذا العامل بالاعتبار في عملية تقويم هؤلاء الاطفال ؟

12) ما عناصر اساسية في تقويم شمولي - تكاملي - لافراد لديهم اعاقة جسدية - صحية، وماذا يُستفاد من نتائج مثل هذا التقويم ؟

مراجع الوحدة

- ثورندايك - روبرت، وهيجن - اليزابث (1986) "القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة: كيلاني (عبد الله) وعدس (عبد الرحمن) مركز الكتب الاردني. عمان - الاردن

- كيلاني (عبد الله)، وعدس (عبد الرحمن) 1993) " القياس والتقويم في التعلم والتعليم، منشورات جامعة القدس المفتوحة. عمان - الاردن.

- الروسان، (فاروق (2001)، سيكولوجية الاطفال غير العاديين، مقدمة في التربية الخاصة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان

- Anastasi, Anne (1976) "**Psychological Testing** "2nd. Ed. Macmillan Publishing co. N.Y.

- Browm, F. G. (1976) "**Principles of Educational and Psychological Testing**" 2nd ed. Holt. Rinehart and Winston.

- Crocker, L. and Algina, J.(1986) "**Introduction to Classical and Modern Test Theory**". Holt Rinehart and winston. N.Y.

- Gregory, R. J. (1996)"**Psychological Testing**" 2nd ed. Allyn and Bacon. Boston.

- Hopkins, Charles D. and Antes, Richard L. (1985) **Classroom Measurement & Evaluation**. 2nd ed. Itasca, Ill. F.E. Peacock Publishers, Inc

- Kirk, S.A and Gallagher, J.J. (1989) "**Educating Excebtional Children** "6th ed. Houghton Mifflin Company. Boston.

- Mehresns, W.A. and Lehman, I.I. (1991)"**Measurement and Evaluation in Education and Psyebology** "4th ed. Harcount Brace. N.Y.

- Salvia, J. and Ysseldyke, J. E (1988)"**Assessment in Special and Remedial Education** "4th ed/ Hougton mifflin. Boston.

- Worthen B.R. & Sanders, J. R. (1987)"**Educational Evaluation**" Longman. N.Y.

الوحدة الثانية

المهارات والكفايات والنماذج والاعتبارات الخاصة في تقويم ذوي الحاجات الخاصة وتصميم البرامج التربوية الفردية

أهداف الوحدة

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة ان يحقق النتاجات التالية:

- يتمثل المهارات والكفايات الخاصة التي تتطلبها ممارسة عمليات التقويم لذوي الحاجات الخاصة.
- يتعرّف الافتراضات الأساسية في استخدام الاختبارات لأغراض تقويم ذوي الحاجات الخاصة.
- يتعرف الطرق التي تصنّف فيها البيانات التي يتم جمعها في عمليات التقويم والتشخيص لذوي الحاجات الخاصة.
- يراعي الاعتبارات الخاصة في تطبيق الاختبارات لأغراض التقويم المختلفة.
- يتبيّن دور التقويم في تخطيط البرامج التربوية وبناء الخطة التربوية الفردية.
- يتعرّف بعض نماذج التقويم التربوي الرئيسية، ودروها في تخطيط البرامج التربوية والعلاجية.
- يلاحظ " المحددات" في أساليب التقويم ونماذجه المقترحة.
- يكوّن لنفسه اتجاهات وقواعد عمل لاختيار نماذج التقويم الأكثر ملاءمة لأغراضه، واختيار أدوات التقويم التي تتطلبها فاعلية النماذج المختارة.

تمهيد

تتدرّج عمليات التقويم والتشخيص في التربية الخاصة في مراحل تبدأ بمشاهدات يقوم بها معلم الصف وتستدعي انتباهه نحو طالب تبدو عليه مظاهر اضطراب في السلوك او صعوبات في التعلم، فيبادر الى "احالته" الى مختصين لمزيد من التقويم المستفيض المتخصص، وقد تبدأ المشاهدات في اسرة الطالب، وقد يكون ذوو الطالب هم المبادرون بالإحالة، فاذا تقررت الاحالة يتولى المختصون تقويم الحالة، وقد يأخذ التقويم ابعاداً متخصصة او ابعاداً شمولية تكاملية، وتبنى على نتائج هذا التقويم احكام وقرارات تتعلق بتصنيف الطالب في احدى فئات ذوي الاحتياجات الخاصة، او في تحديد مساره في برامج الرعاية او البرامج العلاجية او التأهيلية، ويمكن ان يستفاد من بيانات التقويم في تصميم البرامج التربوية الفردية.

يشارك في عمليات التقويم في هذه المراحل معلمو الصفوف في المواد الدراسية المختلفة،، كما يشارك فيها معلم التربية الخاصة، ومعلم غرفة المصادر في المدرسة، والمتخصصون في مجالات التقويم المختلفة : نفسية، طبية، تربوية، اجتماعية.. ولكل من هؤلاء دور في عملية التقويم تتحدد دلالاته وفاعليته من خلال قواعد واعتبارات، ومهارات، ونماذج نظرية واجرائية يلتزم بها " المقوّم" وتوجّه ممارساته وخططه، والاحكام والقرارات التي يتوصل اليها.

تتناول هذه الوحدة مجموعة من الافتراضات والاعتبارات والمهارات التي تحكم عملية التقويم وتقرر فاعليتها، وتؤلف عناصر اساسية في اعداد المقوّم وبنية كفاياته.. كذلك تتناول الوحدة دورالتقويم في تخطيط البرامج التربوية الفردية من حيث محتواها واهدافها – العامة والخاصة، واساليب تدريسها الاكثر ملاءمة لحاجات الافراد المستهدفين بهذه البرامج. كما تطرح الوحدة بعض نماذج التقويم التي لها اهمية خاصة ليس فقط لانها تعرض صيغاً نظرية قد يكون لها ما يبررها، ولكن بالاضافة الى ذلك تلفت الانتباه الى مصادر معلومات، وطرق واجراءات تثري عملية التقويم وتعزز الثقة بالنتائج المستخلصة منها، واذا اخذنا بالاعتبار ما يكتنفها من محددات فيمكن الاستفادة من بياناتها في عمل قرارات اكثر احكاماً بما في ذلك بناء برامج تربوية فردية تغلب عليها احتمالات النجاح والفاعلية.

نشاط استطلاعي

يلاحظ معلم اللغة ان طالباً في احد صفوف المرحلة الابتدائية الدنيا يعاني من صعوبات في القراءة، فيوصي باحالته لتشخيص متخصص.

حاول ان تسترشد ببعض المراجع المتخصصة وبمعلم للغة لتحديد :

أ. المظاهر والاعراض التي تعبر عن صعوبات في القراءة ب. اساليب التشخيص التي يمكن ان تستعين بها للكشف عن درجة وجود هذه الاعراض، ج. ما هي المهارات الخاصة عند المقوم التي يتطلبها استخدام اساليب التشخيص المقترحة، د. ما هي الأسس التي تصنف بموجبها الحالة المذكورة كحالة صعوبات تعلم ؟

(١)

افتراضات أساسية في استخدام الاختبارات لأغراض التقويم

تستخدم في عملية التقويم ادوات واساليب متنوعة، لكن اهمها واكثرها شيوعاً هي الاختبارات بأنواعها واغراضها المختلفة. وهناك افتراضات اساسية يجب ان تؤخذ بالاعتبار من قبل منْ يتولى عملية التقويم باستخدام الاختبارات. ويترتب على هذه الافتراضات توفير متطلبات واجراءات معينة من شأنها تحقيق صدق النتائج وصدق التفسيرات المستخلصة منها. (Salvia &Ysseldyke, 1988) ويستشهد سالفيا ويسلدايك بخمسة افتراضات استخلصها نيولاند (Newland, 1973) ويمكن تلخيصها كما يلي:

1-1- افتراض الدربة والمهارة في الفاحص :

عندما نطبق اختباراً على مفحوص نفترض ان الفاحص، اي الشخص الذي يطبق الاختبار لديه تدريب ومهارة في آلية تطبيق الاختبار. وما تتطلبه من كفاية في تكوين علاقة تواصل ايجابي وبناء جو من الثقة والشعور بالأمان لدى الافراد الذي يُطبق عليهن الاختبار، بالاضافة الى معرفة جيدة لدى الفاحص باجراءات تصحيح الاختبار وتقدير العلامات وتفسير النتائج.

تختلف تعليمات التطبيق والتصحيح وتفسير النتائج باختلاف طبيعة الاختبار وباختلاف طبيعة الاداء المطلوب وباختلاف خصائص المفحوصين. فالاختبارات الفردية تطبق بتعليمات خاصة تختلف عن تعليمات تطبيق الاختبارات الجمعية، كذلك تختلف اجراءات التطبيق على صغار المفحوصين عنها على كبارهم، ولكل فئة من فئات التربية الخاصة اختبارات واساليب تقويم خاصة بها، ويتم تطبيقها وتصحيحها وتفسير نتائجها وفق اجراءات وتعليمات خاصة.

بشكل عام يمكن لمعظم المعلمين ان يطبقوا اختبارات " جمعية " بحد ادنى من التدريب، وفي بعضها يمكن ان يكون مجرد قراءة التعليمات في دليل الاختبار كافياً للقيام بالتطبيق حسب الاجراءات المقننة التي تفرضها التعليمات. اما تطبيق الاختبارات الفردية فيحتاج في معظم الحالات تدريباً خاصاً حتى يتمكن فيه المتدرب من اتقان الاجراءات المقننة في التطبيق وفي التصحيح وتفسير النتائج.

وفي كثير من الحالات يطلب من الفاحص ان يكون لديه مؤهل علمي متخصص او يحمل اجازة او شهادة يسمح له بموجبها ممارسة تطبيق الاختبارات النفسية بشكل متخصص، اي ان خبراته وكفاياته تقتصر على اختبارات معينة - او نوع خاص منها - دون غيرها. فقد يكون عند احدهم مؤهل وخبرات تمكنه من تطبيق اختبارات ذكاء فردية تشمل كفايات استخراج الدرجات وحساب معامل ذكاء، وربما رسم صفحة نفسية (بروفيل profile) لبنية قدراته الخاصة، لكنه يفتقر الى الخبرة والكفاية اللازمين لتطبيق : اختبارات شخصية، وبخاصة تلك التي تطبق على غير العاديين وفئات التربية الخاصة.

1-2- افتراض الخطأ في القياس :

لا يوجد قياس - نفسي او تربوي - خال من الخطأ. يتفاوت مقدار الخطأ حسب درجة الدقة في القياس التي امكن تحقيقها في مراحل بناء المقياس وتطبيقه وتصحيحه. هناك نوعان من الخطأ في القياس ثابت (أو منتظم) وعشوائي. الخطأ الثابت يتكرر نفسه مع كل عملية قياس، فعلى سبيل المثال، اذا كانت الاستجابة للاختبار تعتمد على سماع التعليمات، واختلف المفحوصون في حدة السمع، فقد تظهر فروق في الاداء على الاختبار بسبب الفروق في حدة السمع، لتضاف أو تختلط بالفروق في القدرة التي يقيسها الاختبار هنا يكون مصدر الخطأ ثابتاً وهو الفروق في حدة السمع.

أما الخطأ العشوائي فليس له مصدر واحد ثابت، ويُفترض أنه لا يمكن التنبؤ به، وقد يعزى الى عوامل تتدخل في عملية القياس، مثلاً: التذبذب في الذاكرة، او تقلبات الحالة النفسية عند المفحوصين، او وقوع عوامل طارئة في الموقف الاختباري،... وقد يُعزى الخطأ العشوائي الى ما يُسمى "خطأ المعاينة"، عندما تكون عينة السلوك التي تتناولها اسئلة الاختبار لا تمثل تمثيلاً متناسباً المجال السلوكي للسمة التي صُمّم الاختبار اصلاً لقياسها.

وللخطأ العشوائي تأثير مباشر على "ثبات " الاختبار. فكلما زاد الخطأ العشوائي قلّ الثبات، اي تقل دقة القياس. ولتحسين ثبات القياس نتجنّب - أو نعمل على تقليل اثر - مصادر الخطأ في القياس، وهو أمر على درجة كبيرة من الاهمية، ويجب ان يتنبه اليه كل من يستخدم الاختبارات في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة. فبما أن قرارات هامة تبنى على نتائج القياس وتتعلق بخدمات تقدم لهذه الفئات، فان افتقار القياس الى الثبات وبسبب وجود اخطاء عشوائية كبيرة يترتب عليه خطأ في القرار، ورما عدم العدالة في توزيع الخدمات.

1-3- الافتراضات المتعلقة بالصدق والمعايير للاختبارات والمقاييس التي نستخدمها في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة

في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة نفترض أن ادوات التقويم التي نستخدمها " صادقة " في الكشف عن خصائص معينة في هذه الفئات، ويوازي ذلك القول بأن اداء الفرد على اختبار يعطينا مؤشراً صادقاً عما يمتلكه الفرد من السمة التي يقيسها الاختبار، أو انه يعطينا مؤشراً عن الدرجة التي نستدل بها على حُكم او قرار يتعلق بالفرد.

تستخرج دلالات الصدق لكل اداة قياس في مجموعة مرجعية معرّفة، وهذا يعني اننا عندما نطبق اختباراً – او اداة قياس – لاغراض تقويم افراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، فيجب، **اولا**، ان نتحقق من توفر دلالات صدق معقولة للاختبار في مجموعة مرجعية، **وثانيا** ان يكون لهذه المجموعة المرجعية نفس مواصفات الافراد الذين سيطبق الاختبار عليهم حاليا. ويترتب على ذلك أننا اذا استخدمنا اختبارات لا تتوفر لها دلالات صدق مقبولة بدلالة الاحكام أو القرارات التي نحتاج الى اتخاذها، أو ان المجموعة المرجعية التي تمّ فيها استخراج دلالات الصدق ليست مطابقة لمواصفات الافراد الذين نطبق عليهم، فان الاحكام والقرارات التي نتوصل اليها من تطبيق هذه الاختبارات لا معنى لها.

أما معايير الاختبار فتصف مستويات الاداء للمجموعة المرجعية بنظام وحدات معرّفة (من أمثلتها الدرجات المعيارية بأنواعها، والرتب المئينية). ويتم باستخدام جداول المعايير تحويل الدرجات الخام – التي يحصل عليها افراد طُبّق عليهم الاختبار – الى درجات معيارية او رتب مئينية، حسب نظام الوحدات المستخدم في المعايير. ومن الواضح هنا أننا نقارن اداء الفرد بمستويات الاداء للمجموعة المرجعية – فاذا كانت مواصفات المجموعة المرجعية ليست مواصفات الفرد، فلا نستطيع ان نبني عليه قرارات تتعلق بالخدمات التي تيّسر له.

ومن الامثلة التي يستشهد بها هنا (Salvia &Ysseldy Ke88, p.15) أن يستخدم معلم او مرشد بعض الاختبارات الادائية في مقياس وكسلر لذكاء الاطفال لتقويم القدرة العقلية عند معّوق سمعياً أو أصم، ويستخدم معايير سبق ان اشتقت في عينات من العاديين لوصف ذكاء الاصم، فعندما طبقت اختبارات وكسلر على العاديين تمّ تقويم ادائهم على اعتبار (افتراض) انهم يسمعون التعليمات، فلا يوجد تناظر – او وجه للمقارنة – بين اداء الاصم والعادي(الذي يسمع) في هذه الحالة.

1-4- الافتراض المتعلق بتمثيل الاختبار لمجال سلوكي محدد المواصفات :

عندما نستخدم اختباراً لتقويم سمة في الفرد فاننا نفترض أن فقرات الاختبار تؤلف عينة من السلوك من مجال سلوكي شامل تتمثل فيه السمة التي نريد قياسها بالاختبار، ونفترض أيضاً ان عينة السلوك في الاختبار تمثل المجال السلوكي المستهدف تمثيلاً تاماً. فلتقويم المعرفة الحسابية عند طلبة الصف الرابع الابتدائي - مثلاً- نختبرهم بعينة من التمارين والمسائل الحسابية نراعي فيها ان تكون شاملة وممثلة تمثيلاً جيداً للمجال السلوكي، وهو مجال التحصيل في الحساب المؤلف من كل ما يتعلمه طلبة الصف الرابع الابتدائي في الحساب - من حقائق ومفاهيم ومهارات - من خلال المنهاج والكتاب المقرر والمعلم، ويترتب على ذلك أنه عندما يختبر معلم طلبته في الحساب، بتمرين او اثنين فلن يكون ذلك كافياً لتكوين حكم دقيق عن مستوى الطلبة في الحساب، ولن يتمكن المعلم من تعرّف متطلبات خطة تربوية فردية او علاجية لطالب اذا كان بحاجة لها، ويتوجب عليه . اذا توخى تقويماً سليماً ودقيقاً، ان يبنى اختباره في خطة محكمة يراعي فيها تمثيلاً جيداً وشاملاً لمجال التحصيل المستهدف.

ويفترض ان يتحقق التمثيل المتناسب في الاختبار في تقويم التحصيل في مجالاته المختلفة: اللغة، الرياضيات، العلوم، وغيرها. وكذلك يفترض ان تتحقق علاقة وثيقة (relevance) بين محتوى الاختبار والسمة المستهدفة بالقياس في تقويم جوانب غير تحصيلية تشمل قدرات عقلية، وادراكية، وحركية، وسمات شخصية تكيفية، ودافعية، وبالرغم من أنه ليس من اليسير الاتفاق على مواصفات محددة لمجال سلوكي يمثل قدرة او سمة، الا ان الاختبار يظل في مضمون فقراته عينة من السلوك تمثل مجالاً سلوكياً تقديرياً يعبّر - اجرائياً- عن تعريف محدد للقدرة او السمة التي نستهدف قياسها. فلو اردنا ان نقيس سمات من نوع ادراك العلاقات المكانية، او الذاكرة السمعية، أو السلوك التكيفي، او غيرها من السمات النفسية فسنحتاج الى اختبارات تقيس هذه السمة او تلك كل منها بتعريف محدد معبراً عنه اجرائياً بمجال سلوكي محدد.

يرتبط هذا الامر بمفهوم الصدق الذي تم تناوله في الفقرة السابقة، لكن تأتي اهميته من حيث ان التقويم الذي لا تتمثل فيه جوانب الاداء المختلفة يمكن ان ينتهي بأحكام خطأ وقرارات خطأ.

1-5- الافتراضات المتعلقة بالتنبؤ من الأداء في الوقت الحاضر إلى الأداء في المستقبل

يمكن للاختبارات ان تعطينا معلومات عن درجة التوافق في سلوك يصف سمةً ما في الفرد، فاذا افترضنا ثباتاً نسبياً للسمة عبر الزمن، فان نمط السلوك الملاحظ الآن يمكن ان يتكرر بدرجة من التوافق في المستقبل. مثال ذلك اذا استنتجنا من اداء فرد لاختبار للذكاء بأن لديه نسبة ذكاء مرتفعة - الآن- فاننا نتوقع ان يتصرف بذكاء في مواقف تقع في المستقبل. وكذلك اذا دلت نتائج اختبار ان اداء شخص يصفه بدرجة عالية من الاستقلالية فنتوقع ان يتصرّف باستقلالية في المستقبل،.. وهكذا.

ولكن كيف لنا ان نتأكد من ان الاداء في الوقت الحاضر يفرض نوعاً من التوافق في السلوك يظهر في المستقبل ؟ يمكن القول أننا اذا راعينا في الاختبارات الاعتبارات المذكورة في البنود الاربعة السابقة، من حيث : تمثيل المجال السلوكي في الاختبار تمثيلاً جيداً، وتجنب مصادر الخطأ ما امكن ذلك، وضبط اجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه وفق تعليمات محددة، والتحقق من دلالات صدق وثبات جيدة، وتوفر معايير مستخلصة من عينات تقنين معرّفة، عند ئذ نرجح ان يكون الاداء - الحاضر- على هذا الاختبار متنبئاً جيداً بالاداء في المستقبل. لكن يظل التنبؤ هنا في موقع الاستنتاج المرجّح، فاذا اردنا بينات عملية فيمكننا اجراء دراسة تنبؤية يكون فيها المحك المتنبأ به اما متجانساً مع متغير الاداء الحاضر - مثلاً قياس الذكاء الآن وقياس الذكاء لنفس الافراد في المستقبل. أو قد يكون المحك المتنبأ به متغيّراً آخر يرتبط وظيفياً او منطقياً بالاداء الحالي- كأن نقيس الذكاء الآن ونقيس التحصيل الدراسي في المستقبل، ونستخرج العلاقة (الانحدارية) في اي من هذين المثالين بين الاداء الحالي والاداء المستقبلي.

نشاط استطلاعي

راجع دليل اختبار منشور يستخدم في تقويم الاداء في قدرة او سمة شخصية لدى احدى فئات التربية الخاصة. نظم تقريراً يلخص مدى توفر الافتراضات الخمسة المذكورة اعلاه في الاختبار.

(2)

تصنيف بيانات التقويم

يمكن تصنيف بيانات التقويم بأكثر من طريقة. مثلاً يمكن ان تكون البيانات **وصفية / نوعية** عندما نحدد انتماء الفرد لفئة او نوع او عرق، او عندما نصف اداءه او صفة غالبة على سلوكه كان نصفه بأنه عدواني او انطوائي، او عصبي المزاج، ويمكن ان تكون بيانات التقويم **كمية**، تأخذ قيماً عددية او درجات او علامات، نتيجة تطبيق اختبارات او اساليب ملاحظة أخرى.

ويمكن تصنيف بيانات التقويم حسب نوع الاستجابة او الاداء المتوقع من المفحوص، كان تكون الاستجابة المتوقعة كلاماً مكتوباً او محكياً فهي **لفظية** او تكون الاستجابة حركة في اعضاء الحركة فتوصف بأنها ادائية.

ويُفترض في المقوّم ان يحدد نوع الاستجابة المتوقعة وكيف يتسنى له وصفها ؟ هل ستكون الاستجابة لفظية ام حركية عند تقويم معوّق سمعياً او معوّق بصرياً او معوّق عقليا... ؟ والى اي درجة يمكن ان نحصل على تقديرات كمية / عددية للاستجابة ؟

وربما كان التصنيف الاكثر شيوعاً لبيانات التقويم هو التصنيف الذي يعتمد على اسلوب جمع البيانات، وهل يكون بالملاحظة أم بتطبيق اختبارات ام بالاعتماد على تقديرات واحكام مشاهدين ومختصين وخبراء ؟ يحتاج المقوّم في معظم الحالات ان يعتمد على جميع الاساليب المتاحة له في جمع البيانات اذا كان يتوخى ان يكون تقويمه شمولياً وتكاملياً.

وفي كثير من الاحيان لا يتيسّر للمقوّم الوقت والكفاية والخبرة للقيام بجمع انواع كثيرة من البيانات، فلا بُدّ له من ان يعتمد على آخرين من ذوي الخبرة والكفاءة، مثلاً اذا كان السلوك المستهدف بالتقويم يقع خارج نطاق المدرسة فعلى المقوّم ان يأخذ " مشاهدات واحكام " من يتيسّر لهم ملاحظة الحالة، احد افراد الاسرة مثلاً.

يمكن باستخدام اسلوب **الملاحظة** الحصول على بيانات فيها درجة معقولة من الدقة. كما يمكن التحقق من صحة البيانات وملاحظة الظروف والمواقف الخاصة التي وقعت فيها.

تصنّف **الملاحظة** بشكل عام الى نوعين : **مفتوحة** (غير مقيدة، او غير منتظمة او غير مقننة)، ومقيّده (او منتظمة او مقننة) في النوع الاول، اي الملاحظة المفتوحة، يقوم الملاحظ بمتابعة فرد في بيئته الطبيعية ويسجل ملاحظات عن جوانب في تصرفاته او مظاهر في

شخصيته يُقدّر ان لها دلالات خاصة في تشخيص الحالة. وتوصف نتائج الملاحظة هذه بالذاتية (subjectivity) لانها تعتمد على ذاتية الملاحظ او تقديراته الخاصة.

أما الملاحظة المقيّدة - المنتظمة - فيحاول الملاحظ فيها أن يلاحظ سلوكات معينة.. يحددها ويعرفها مسبقاً ثم يعمل على ملاحظة معدل تكرارها، او مواصفاتها، او شدتها، او زمن استمرارها، او فترات كمونها.. هنا يقتصر الملاحظ على مراقبة سلوكات معينة دون غيرها، اي انه يغفل سلوكات او مظاهر أُخرى غير مستهدفه في خطته.

من الصعوبات التي يواجهها المقوّم الذي يستخدم اسلوب الملاحظة، سواء كانت منتظمة ام غير منتظمة، ان كلفتها من الوقت والجهد كبيرة، ومن ناحية اخرى فان وجود الملاحظ في الموقف يشكل عنصراً غريباً قد يُحدث تغييراً في طبيعة الموقف وقد لا يتيح الفرصة نقيةً لظهور السلوك المعتاد امام الملاحظ.

اما وسيلة التقويم الاكثر شيوعاً فهي "الاختبارات "، وهذه تؤلف مواقف استثارة محددة البناء، فالاختبار يتالف من مجموعة (محددة مسبقاً) من الاسئلة او المثيرات او المهمات التي تتطلب استجابات محددة من كل فرد على حد سواء، وبما أن مُطبق الاختبار يستدعي من كل فرد نفس السلوك، ويطبق نفس القواعد والاجراءات - المقررة مسبقاً. على جميع المفحوصين، يصبح من المتيسّر جداً مقارنة الافراد الذين يُطبق عليهم نفس الاختبار، ببعضهم بعضاً، بغض النظر عن الشخص الذي يقوم بالتطبيق، اذن هنا توجد محاولة لضبط جميع العوامل الدخيلة.

يمكن ان نحصل من تطبيق الاختبارات على بيانات كمية على شكل تقديرات عددية تعبّر عنها " العلامات" او " الدرجات التي يحصل عليها كل مفحوص في الاختبار، والامثلة على ذلك : كانت علامة سمير في اختبار الرياضيات 75، وكانت علامة عامر مقارنة بافراد صفه في المئين 66، وحقق جمال معامل ذكاء (IQ= 110) في مقياس وكسلر لذكاء الاطفال.

ويمكن ان تعطينا الاختبارات دلالات نوعية تشمل ملاحظات غير منتظمة عن سلوك المفحوص اثناء الاختبار، وتساعد الفاحص في فهم وتفسير بعض الجوانب التي لا تعبر عنها القيمة الرقمية للعلامة، كأن نلاحظ ان طفلاً في احد الصفوف الابتدائية الدنيا قام بحل صحيح لتمارين الجمع والطرح - في اختبار الحساب - باستثناء التمارين المعتمدة على الاستقراض في الطرح.

ومن اساليب التقويم الاخرى، ذات الاهمية الخاصة، **الاحكام والتقديرات** التي يمكن الحصول عليها من خبراء ومختصين، او من اشخاص موثوق بهم ممن اتيحت لهم فرص معرفة المستهدفين بالتقويم. ومن الامثلة على أحكام خبراء: تشخيص حالات تمت احالتها الى خبير قياسات سمعية، او اخصائي طب عيون، او معلم اللغة،... الخ. كذلك فان الاحكام والتوصيات التي يقدمها معلم التربية الخاصة، او المرشد، او المختص النفسي،.. لها اهمية خاصة في تشخيص بعض الحالات.

هناك أحكام وتقديرات تعتمد على ألفة المقدّر او الحكم بالشخص وسلوكه المستهدفين بالتقويم. فالمعلمون يمكن ان يعطوا احكامهم عن مستوى التحصيل الدراسي لطلبتهم، وربما عن نماذج من السلوك الصفي التي يصفون بها بعض الطلبة، لكن الامر مختلف تماماً عند " احالة" طالب الى مختص نفسي بقصد الحصول على تشخيص متخصص.

ان الاحكام التي يُعوّل عليها في التقويم والتشخيص هي تلك التي يؤتمن فيها أُناس من ذوي الخبرة والضمائر الحية، عرفت عنهم نزاهتهم وموضوعيتهم،أما الاحكام التي تصدر عن اناس غير موضوعيين، يفتقرون الى الخبرة والمعرفة المتخصصة، فهي احكام مضللة ويمكن ان تؤدي الى تقييم خطأ وقرارات خطأ.

ويرى سالفيا ويسلدايك (Salvia &Ysseldyke, 1988) أن البيانات التي تجمع في الوقت الحاضر قد لا تكون كافية لاعطاء صورة كاملة عن المشكلة المستهدفة بالتقويم - اذ ان اصولها قد ترجع اليالماضي في مرحلة معينة في تاريخ الحالة. فيحتاج المقوّم ان يرجع الى سجلات سابقة او الى معلومات يتذكرها اشخاص لهم صلة وثيقة بالحالة، ومن هنا يحتاج المقوّم الى ان يتنبه الى "محددات البيانات" في تاريخ الحالة، فهي تقدم له جاهزة، لا يتحكّم بها او بالظروف التي رافقت عملية جمعها، ولا يستطيع التحقق من صحتها او ثباتها. اما البيانات التي يتم جمعها في الوقت الحاضر فتصف الاداء الحالي للفرد، ومن مميزاتها أن تحديدها واختيارها من الامور التي يستطيع المقوّم ان يتحكم بها كما ان الفرص متاحة له للتحقق من صحتها وثباتها.

نشاط استطلاعي

نظم جدولاً تلخيصياً تصنّف فيه بيانات التقويم في ثلاثة ابعاد: حسب نوع البيانات (وصفية كمية)، حسب طريقة جمع البيانات (بالملاحظة، بالاختبارات، بالاحكام والتقديرات)، وحسب زمن جمع البيانات (في الحاضر، وفي الماضي)

(3)

اعتبارات خاصة في تطبيق الاختبارات

في استخدام الاختبارات لاغراض التقويم يترتب على المقوّم أن يأخذ **بموجهات** تؤلف قواعد عمل يسترشد بها في اختياره للاختبارات المناسبة لاغراضه، وفي استخدامها ابتداءً بمرحلة تطبيقها وانتهاء بتصحيحها وتفسير نتائجها. كما يترتب عليه ان يكون لديه مجموعة من **الكفايات** الخاصة بتقانات واجراءات استخدام الاختبارات لاغراض التقويم المختلفة. هذه الموجّهات والكفايات نتناولها فيما يلي في مجموعة من الاعتبارات الخاصة باستخدام الاختبارات.

3-1- اعتبارات خاصة في المفحوص

هناك عوامل في المفحوص، من حيث العمر، وما اذا كان يعاني من اعاقة ما، وما هي طبيعة السلوك المستهدف بعملية التقويم، يتقرر على اساسها اختيارنا للاختبار المناسب، وما اذا كان تطبيقه سيكون فردياً ام جمعياً. ومن المعروف ان الاختبارات الجمعية تطبق على مجموعة من الافراد في آن واحد، لكن يمكن تطبيقها على فرد واحد. اما الاختبارات الفردية فتطبق على فرد واحد فقط في كل مرة تطبيق.

في تطبيق الاختبار الفردي يُعطى الفاحص الاسئلة والتعليمات شفهياً، وهو يلاحظ ويسجل استجابات المفحوص مباشرة. ويفترض في الفاحص ان يوظف كل خبراته وكفاياته ولباقته في تنظيم موقف الاختبار الفردي وضبط اجراءاته، وملاحظة متطلباته الطارئة - غير المتوقعة - التي قد تستدعي اعادة قراءة السؤال، او استخدام المحفزات لحث المفحوص علىالاستجابة وتشجيعه بعبارات محايدة تبث فيه الثقة بالنفس وتعزز محاولاته الجادة في الاجابة، لكنها لا تعطيه تلميحاً بالاجابة الصحيحة.

أما في تطبيق الاختبارات الجمعية، فتلقى تعليماتها للمفحوصين شفهياً اذا كانوا من الصغار - في سن طلبة الصف الرابع الابتدائي - وتصبح التعليمات مكتوبة للمفحوصين الاكبر عمراً. ويقوم كل مفحوص - عادةً -بنفسه بكتابة استجابته - او رسم اشارة تعبّر عنها -، ويراقب الفاحص جميع المفحوصين كمجموعة واحدة - ويمكن ان يساعده مراقب آخر اذا كان العدد كبيراً نسبياً- ولا يملك الفاحص ان يتدخل في سير الاختبار، او يعيد قراءة السؤال، أو يعدّل في تعليمات التطبيق.

ان القرار باستخدام اختبار فردي أو جمعي يعتمد بدرجة كبيرة على خصائص في المفحوص من حيث العمر وطبيعة السلوك المستهدف، لكنه يعتمد ايضاً على هدف التقويم. فاذا كان الهدف عاماً يتعلق، مثلاً، باجراء فحوص مسحية او تخطيط برامج اكاديمية فالاختبارات الجمعية هي المفضلة لانها توفر الكثير من الجهد والوقت والكلفة التي يتطلبها تطبيق اختبارات فردية. لكن الاختبارات الفردية تكون المفضلة لاغراض وضع الخطة التربوية الفردية.

كذلك يمكن ان تكون الظروف الخاصة للمفحوص غير ملائمة لاختبار جمعي، كأن لا يتقن المفحوص القراءة (للاسئلة، فتلقى عليه شفهياً) او لا يتقن الكتابة فلا يتمكن من تسجيل الاستجابة، فيقوم الفاحص بملاحظتها وتسجيلها، أو قد يكون يعاني من مشكلات في النطق والكلام فلا يتمكن من الاجابة، او قد يمتنع عنها لانه لا يرغب بالاجابة بالرغم من أنه قد يكون عارفاً للاجابة الصحيحة.

نشاط استطلاعي

اقترح بعض اساليب التقويم التي يمكن استخدامها في تقويم الصعوبات التي يعاني منها طفل لديه مشكلات في النطق والكلام.

2-3 اعتبارات خاصة بالسلوك المستهدف بالتقويم

يتطلب الاختبار من المفحوص ان يستقبل المثير (اي السؤال) وان يتعرّفه، وان يعطي استجابة له. ومن هنا لا يمكن قياس سمة في مفحوص اذا كانت متطلبات المثير والاستجابة غير متيسرة للمفحوص.

يمكن تقديم المثير بصورة سماعية او بصرية او كليهما، كان يقدم الفاحص الصورة المكتوبة للسؤال (المثير البصري) وفي الوقت نفسه يقرأ السؤال بصوت مسموع (المثير سمعي)، وليس هناك ما يمنع من ان تكون الاستثارة عن طريق حاسة اللمس اذا كانت حاستا الابصار والسمع معطلتيّن.

كذلك يمكن ان تختلف متطلبات الاستجابة، فقد يكون المطلوب استجابة شفهية او كتابية او حركية - ادائية، ومن هنا يجب ان يكون الفاحص يقظاً وواعياً لجوانب القصور في استقبال المثير والتعبير عن الاستجابة، وهذا يعني ان مهمة الفاحص لا تقتصر على

تعرّف السمة التي يريد قياسها، ولكن ايضاً على الامكانيات المتوفرة لقياس السمة قياساً صحيحاً.

من جهة اخرى، يُعرّف كل اختبار بمجال قياس محدد، فهناك اختبارات للقدرة العقلية، واخرى للشخصية، والميول، والقدرات الحركية والادراكية، وغيرها ويمكن للاختبارات في مجال معيّن ان تصنف الى انواع او اختبارات فرعية : مثلاً، هناك اختبارات للذكاء لفظية واخرى ادائية، وفي قياس التحصيل الدراسي نجد اختبارات متخصصة للغة واخرى للرياضيات والعلوم، وغيرها من موضوعات التحصيل، وفي قياس الميول هناك اختبارات للميول المهنية واخرى للميول الاكاديمية وثالثة للميول الفنية.

ويمكن للاختبار الواحد ان ينفرد بقياس سمة واحدة، أو مجال معرفي مستقل، فيوصف الاختبار بأنه أحادي البُعد (unidimensional) باعتبار ان السمة الواحدة تمثل بعداً واحداً وكذلك المجال المعرفي المستقل. وفي بعض الاختبارات الاخرى يمكن ان يقيس الاختبار عدة سمات اي عدة ابعاد فهو متعدد الابعاد (multidimensional)، لكن كل فقرة (سؤال) في اي اختبار تقيس سمة واحدة او بعداً واحداً، فاذا كان الاختبار متعدد الابعاد، فمعنى ذلك ان فقراته تنقسم او تتوزع في تجمعات (او اختبارات فرعية) يقيس كل منها بُعداً واحداً في تجمع من الفقرات بينها درجة من التجانس عالية لانها جميعها تقيس سمة واحدة.

نشاط استطلاعي

صف الاعتبارات التي تراعيها في اعداد اختبار مفردات لغوية، وفي تطبيقه على (1) معوقين بصرياً، (2) معوقين عقلياً (3) لديهم مشكلات في اللغة والنطق.

3-3 اعتبارات خاصة بالدلالات المستهدفة في نتائج التقويم

يسعى المقوّم للتوصل الى دلالات أو تفسيرات للسلوك المستهدف استناداً الى بيانات التقويم. ويحاول من خلال هذه الدلالات أن يصف مستوى الاداء او مستوى الاتقان لجوانب معرفية او مهارية، وفي مثل هذه الحالات يطبق تقويماً " محكي المرجع "، ومن جهة اخرى قد يحاول ان يقارن اداء الفرد باداء آخرين، او بأداء مجموعة مرجعية، ويقال عندئذ انه يطبق تقويماً " معياري المرجع ".

يمكن القول ان معظم ادوات القياس، في غير مجال التحصيل الاكاديمي، هي معيارية المرجع، ومن امثلتها مقاييس الذكاء، ومقاييس الشخصية، ومقاييس الميول، وغيرها. تستخدم اساليب التقويم المعيارية المرجع عندما يكون الغرض عمل فحوصات مسحية، او تقويم برنامج. ففي القرارات المتعلقة بوضع الفرد في البرنامج المناسب (placement decisions) يقارن اداء الفرد بأداء الآخرين، كما ان المقارنة تتيح الفرصة لتعرّف الافراد ضمن المجموعة الذين لا يحققون معيار المجموعة.

أما ادوات القياس المحكية المرجع فتكاد تقتصر على اختبارات التحصيل وبعض المهارات، ويتوجه القياس فيها لتعرّف مستوى الاتقان للمحتوى المعرفي او للمهارة، وتعتبر الاكثر ملاءمة لاغراض وضع خطة التعليم الفردية، اذ يكون اهتمام المعلم عندما يضع الخطة الفردية ان يتعرف الى جوانب الضعف والقوة عند الطالب، ويبني خطته على اساسها، وليس بمجرد مقارنة الطالب مع اقرانه، او مع اية مجموعة مرجعية. فبما ان الاختبارات المحكية المرجع تتألف من فقرات تتمثل فيها عينة من المهارات ونتاجات التعلّم المستهدفة في المنهاج والكتب المقررة، والخطط التدريسية.. فان استخدام المعلم لهذه الاختبارات يمكنه من تقويم مدى تحقق نتاجات التعلم المستهدفة عند الطلبة وتحديد جوانب القصور في هذه النتاجات، ومن ثم بناء الخطة الفردية على اساسها.

من ناحية اخرى، فان الدلالات المستخلصة من بيانات التقويم تتحدد **بنوع الاداء** الذي صممت وسيلة التقويم لقياسه، فهناك اختبارات تقيس " اقصى اداء "❖ (maximum performance)، أي اقصى ما يتمكن الفرد من ادائه اعتماداً على قدراته. وهناك " مقاييس الاداء النموذج " (typical performance) التي تصف انماط السلوك التي تميز الفرد في الاحوال العادية وفي خصائصه الشخصية والانفعالية. ولذلك فان **النوع الاول، اي مقاييس اقصى اداء**❖، يعطينا دلالات عن جوانب **القدرة** عند الفرد ومن امثلتها : مستوى الاستعداد العقلي، جوانب القوة والضعف في القدرات الحسية، الحركية، الادراكية، وكذلك مستوى التحصيل الاكاديمي باعتبار ان التحصيل هو نوع من القدرة.

اما **النوع الثاني، اي مقاييس الاداء النموذج** فيعطينا دلالات عن جوانب في التكوين الشخصي والانفعالي والدافعي تتمثل في خصائص تكيفية نفسية واجتماعية، وفي اشكال

❖ ارجع الى "أساليب التقويم" في الوحدة الأولى .

من السلوك المنحرف والسوي،.. الخ وتأخذ دلالات التقويم منحى آخر عندما نستخدم اساليب التقويم التكويني والتقويم الختامي❖(formative and summative evaluation) فكما ذكرنا سابقاً يجري التقويم التكويني اثناء النشاط الاساسي او اثناء سير البرنامج، ويتخلل جميع مراحل النشاط اوالبرنامج، ومن هنا تظهر اهميته في التعرّف الى مدى التقدّم الذي امكن احرازه – في برنامج علاجي مثلاً –، ويتمكن المشرف عليالبرنامج من الحصول على " تغذية راجعة " تبين له كم تحقّق من عناصر الفاعلية، وكم هناك من جوانب القصور، وكيف يمكن أن يعدّل ويحسّن في خطته.

وللتقويم الختامي دوره الهام في تعرّف كم حقق البرنامج من اهدافه. وتبنى على نتائج هذا التقويم قرارات ذات اهمية خاصة بالنسبة للمشاركين في البرنامج وبالنسبة للبرنامج ذاته. من ذلك ما اذا كانت هناك حاجة لتقويم جديد للمشاركين في البرنامج وبخاصة اذا لم يكن البرنامج فاعلاً في احراز تقدم عندهم، ومن ثم يتم استقصاء ما اذا كانت هناك حاجة لبرنامج جديد.

نشاط استطلاعي

صف الدلالات التي يمكن استخلاصها من تطبيق اختبار ذكاء مقنّن، واختبار تحصيل محكّي المرجع على اطفال من ذوي الاعاقة العقلية البسيطة.

3-4 اعتبارات خاصة بتقويم المعوقين

يواجه المقوّم لذوي الاحتياجات الخاصة، والمعوقين منهم بشكل خاص امرين يجب ان يهيئ نفسه لهما بكثير من الدراية والخبرة. **الاول** كيف يختار ادوات التقويم واساليبه الاكثر ملائمة للفرد اوالفئة التي يتعامل معها. اما **الأمر الثاني** : اذا كانت ادوات التقويم التي تيسّرت للمقوّم معدّة اصلاً للعاديين فكيف يطبقها على المعوقين، وما التعديلات التي يتطلب تطبيقها على المعوقين اجراءها على تعليمات التطبيق والاستجابة والتصحيح وتفسير النتائج؟

قد يبدو ان اختيار اداة التقويم المناسبة امر سهل لو توفرت ادوات يختار من بينها لدى مؤسسات او دور نشر متخصصة. لكننا عندما نتحدث عن الامكانات المتوفرة في البلدان

❖ ارجع الى "أساليب التقويم" في الوحدة الأولى.

العربية، بما يتعلق بالاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، نجد ان هذه الامكانات لا زالت محدودة جداً، مما قد يدفع بالعاملين في ميدان التربية الخاصة، والمهتمين منهم بأمور التقويم بشكل خاص، الى ان يطوّروا بأنفسهم اساليب وادوات تفي بحاجاتهم الآنية، او يأخذ ما يتيسر له من اختبارات ومقاييس معدة اصلاً للعاديين ويطبقها على المعوقين وفق التعليمات الموضوعة للعاديين، اذا كانت قابلة للتطبيق، والا اضطر الى تعديل تعليمات التطبيق والتصحيح حسب اجتهاداته الخاصة لملاءمتها لفئة المعوقين الذين يعانون من جوانب قصور، حسية (مثلاً) وبخاصة في السمع او الابصار، كان يعطي تعليمات التطبيق بلغة الاشارة للمعوقين سمعياً، أو يقرأ (اي الفاحص) الاسئلة والتعليمات بصوت مسموع للمعوقين بصرياً. كذلك يمكن تعديل متطلبات الاستجابة بأن يُسمح للمعوقين في اللغة والكلام (مثلاً) أن يُعبروا عن الاستجابة بالاشارة، وفي حالات الاعاقة الحركية، وما يقترن بها من صعوبات في الاستجابة الحركية والكتابية، لا يتم التقيد بالحدود الزمنية المقررة في الاجراءات المقننة للاختبار.

لكن يجب ان نلاحظ ان للتعديل في التعليمات جانباً ايجابياً وآخر سلبياً. فعندما يعدّل الفاحص في متطلبات التطبيق والاستجابة فالامر الايجابي انه تتاح له عينات من سلوك المفحوصين تيسّر له نوعاً من التقويم او التشخيص للمشكلات التي يعانون منها.. لكن الجانب السلبي ان التعديلات تخالف شروط التقنين. **فلم يعد الاختبار مقنناً،** ولا يملك الفاحص ان يعطي تفسيراً معياري المرجع.. لأن معايير الاختبار لم تعد تنطبق نتيجة التعديل في تعليمات التطبيق والاستجابة.

لكن ما هي الحدود التي يسمح بها الفاحص لنفسه ان يجري تعديلات في تعليمات اختبار مقنّن معد للعاديين ليطبق على معوقين؟ وكيف له أن يشتق دلالات تقويمية من التطبيق؟ هنا نفترض أن لدى الفاحص الكفاية والدربة والمعرفة المتخصصة بالمظاهر السلوكية والاعراض التي تميّز خصائص تشخيصية تتصل بنوع من الاعاقة او الاضطراب. وقد كان بوسع الفاحص / او المقوّم المتخصص ان يطوّر بنفسه نوعاً من اداة الملاحظة والقياس لرصد هذه المظاهر والاعراض وتقدير شدتها وتكرارها في الحالات التي يسعى لتشخيصها. لكن اذا اتيحت له اداة تقويم تفي بالغرض فربما توفر عليه جهد الاعداد، ويمكن له ان يستخدمها، او يسترشد بها بعد اجراء التعديلات التي تتطلبها طبيعة الحالات التي يتعامل معها.

5-3 اعتبارات خاصة بتطبيق الاختبارات المقننة

لكل اختبار مقنّن "دليل" يتضمن معلومات اساسية تعرّف القارئ بالاختبار، وماذا يقيس، والفئات التي يطبق عليها، واغراض استخدامه في هذه الفئات، كما يتضمن الدليل تعليمات محددة في تطبيق الاختبار وتصحيحه وتفسير نتائجه استناداً الى المعايير التي يتضمنها الدليل ولتحقيق الاغراض المتوخاة من استخدام الاختبارات المقننة، يتوجب عليالفاحص ان يكون على اطلاع جيد بأدلتها، وعليه أن يتحقق مما اذا كان الاختبار الذي اختاره ملائماً لتقويم او تشخيص الحالات التي يهتم بها، كذلك عليه ان يدرس جيداً تعليمات التطبيق والتصحيح ويتمكن منها لدرجة الاتقان التام، واذا كانت تتطلب نوعاً من التطبيق العملي على حالات لاغراض التدريب فعليه ان يتأكد من استكماله لمتطلبات التدريب وتحقيق الاتقان التام. وعلى العموم يمكن تلخيص متطلبات التطبيق للاختبارات المقننة في النقاط التالية :

أ. ملاحظة عدد افراد المجموعة الواحدة التي يطبق عليها الاختبار "جمعياً"، اذا كان المفحوصون من صغار الاطفال (العاديين) في مستوى الرياض وحتى الثالث الابتدائي، فيجب ان لا يتجاوز العدد 15 طفلاً في المجموعة الواحدة، واما اذا كان الصغار من المعوقين فنأخذ أعدادا اقل من ذلك : حوالي الخمسة في المجموعة الواحدة. وحتى في مثل هذه الحالة لا يكفي ان يكون الفاحص مع المجموعة لوحده، بل لا بد من وجود مراقب او مساعد مطلع لديه معرفة جيدة بمتطلبات التطبيق، فيلاحظ اتباع الاطفال للتعليمات... وبزيادة العمر يمكن زيادة الاعداد في المجموعة الواحدة، لكن يظل وجود مساعد او مراقب عاملاً هاماً في ضبط التطبيق حسب التعليمات المقننة.

ب. التقيّد بالاجراءات المقننة ؛ يجب ان يلاحظ الفاحص ان الاجراءات التي تم تقنين الاختبار على اساسها تُطبق بدقة، وأن اي اخلال بتعليمات التطبيق يُفسد الدلالات المترتبة على درجات الاختبار. ومن الامور التي يُنبّه اليها عادة أنه لا يجوز باي حال من الاحوال تدريب المفحوصين على فقرات الاختبار قبل اختبارهم، كما لا يجوز تعديل الزمن المحدد للاجابة على الاختبار.

ج. التقيّد بالزمن المحدد للاجابة : يحدّد دليل الاختبار الزمن المحدد للاجابة عن جميع فقرات الاختبار، وعن كل جزء منه اذا كان مؤلفاً من اجزاء. ويؤخذ بالاعتبار في

تحديد الزمن فئة العمر التي ينتمي اليها المفحوصون، وبشكل عام يُنصح بأن لا يتجاوز زمن الاجابة 30 دقيقة لطلبة الصفوف الابتدائية الدنيا، ويتراوح بين 40-60 دقيقة لطلبة الصفوف المتوسطة، وحوالي 90 دقيقة لطلبة الصفوف الثانوية – لكن تؤخذ في الاعتبار – في تحديد الزمن – حالات الاعاقة، وطبيعة المهمات المطلوبة، وما اذا كانت المهمات تولدّ لدى المفحوصين نوعاً من الاجهاد، او التشتت. واذا كان زمن الاجابة لاختبار مؤلف من عدة اجزاء – اختبارات فرعية – فيمكن عمل " استراحة " بين اختبارَين فرعييّن وليس اثناء اختبار فرعي واحد.

د. اختيار الوقت المناسب للتطبيق : لا تطبق الاختبارات على الاطفال في الاوقات التي يمارسون فيها نشاطات محببة لديهم كالنشاط الرياضي، او في فترات تناول الطعام، او في حصص الفن، أو بعد او قبل حلول عطلة او مناسبة اعياد.

يتجنب الفاحص التدخل في امور تشتت الانتباه اثناء استجابة المفحوصين للاختبار، فيأخذ مكاناً مشرفاً، ولا يكثر من التجوال والتنقل في قاعة الامتحان.. ولا يتحدث مع المفحوصين، ولا ينشغل امامهم بمهمات تسترعي انتباههم.

هـ. التنبه الى محددات التشجيع والحفز اثناء التطبيق : فلا داعي للمغالاة في حفز الطلبة اثناء الاجابة عن اسئلة الاختبار، وقد يلاحظ الفاحص طالباً منشغلاً عن الاختبار بالنظر من النافذة الى مشهد خارجي استرعى انتباهه، ففي هذه الحالة يمكن للفاحص ان يحث الطالب على توجيه انتباهه للاختبار على ان يهتم بالمشهد الخارجي فيما بعد – ويجب ان لا يعطي المفحوص اي تعزيز او تغذية راجعة عن اجابته التي سجلها او اعطاها بطريقة ما، والأمر الرئيسي الذي يهتم به الفاحص هو انهماك المفحوص جدياً بالاجابة.. مهما كانت الاجابة.

نشاط استطلاعي

افرض انك اضطررت الى اجراء تعديلات في اختبار مهارات حركية مقنّن عند تطبيقه على معوقين حركياً. صف امثلة من التعديلات التي قد تضطر لها، واذا كانت التعديلات تلغي تفسيراً معياري المرجع فكيف تستفيد من نتائج تطبيق معدل للاختبار في تفسير مظاهر الاعاقة الحركية عند المعوق ؟

(4)

" دور التقويم في الخطة التربوية الفردية "

من الاغراض الاساسية للتقويم التربوي تقديم معلومات عن حاجات المتعلم والمشكلات الخاصة التي يعاني منها، واستناداً الى هذه المعلومات تصمم المهام التدريسيه الملائمة للمتعلم، فاذا كان المتعلم من ذوي الاحتياجات الخاصة فتصمم المهام التدريسية فيما اصطلح على تسميته بالخطة التربوية الفردية (Individualized Educational Plan, IEP).

ويكاد يجمع المختصون في مجالات التربية الخاصة على اهمية توفير برامج فردية خاصة للطلبة من ذوي الحاجات الخاصة، وذلك بعد ان تجمعت خبرات ونتائج دراسات تشير بشكل واضح الى أن البرامج التربوية للعاديين لم تثبت فاعليتها مع بعض الفئات من غير العاديين (مرجع سابق، P.515, Salvia) وقد اكدت بعض التشريعات في بعض الدول، وبخاصة في الولايات المتحدة الامريكية، على وجوب تقديم هذه الخدمات التربوية للمعوقين مجاناً، وبما يتلاءم مع حاجاتهم الخاصة وطبيعة المشكلات او الاعاقات التي يعانون منها. اذ يشير " دراسجو" و " يل " (Drasgow &Yell, 2001) الى تعديلات في قانون التربية المتعلق بالمعوقين، والتي صدرت عن الكونغرس الامريكي عام 1997، تنص على انه اذا ابدى طالب لديه اعاقة سلوكاً مضطرباً يعوق تعلّمه او تعليم الآخرين، فعلى فريق الخطة التربوية الفردية (IEP team) أن يضع استراتيجيات التدخل(intervention) (في اطار الخطة) بما يساعد على معالجة السلوك المضطرب.

أما كيف تتم معالجة الاضطراب في السلوك، فيرى "دراسجو" و "يل" الآنفي الذكر، انه اذا تبين لفريق الخطة الفردية ان هناك مشكلة سلوكية حقيقية لدى الطالب تعوق تعلّمه فيجب ان يتم **اولا** تقويم (تشخيص) المشكلة السلوكية على وجه التحديد، **وثانياً** ان يعمل الفريق استناداً الى بيانات التقويم، على تطوير خطة تخفف وطأة المشكلة وتحسّن احتمالات سلوك مقبول اجتماعياً.

ويبرز الباحثان المذكورات (Drasgow &Yell) دور ما يسمى "بالتقويم السلوكي الوظيفي" (functional behavior assessment) في تزويد فريق الخطة الفردية بمعلومات، ونتائج تحليل للسلوك غير المرغوب به، وبخاصة اذا تبين انه يعوق تعلّم الفرد. ويتضمن هذا النوع من التقويم جمع بيانات باسلوب المقابلة، وتحديد الاوقات التي يقع فيها السلوك

المشكل ودرجة تكراره، وملاحظة المواقف التي يظهر فيها السلوك والمواقف التي لا يظهر فيها، وتكوين فرضيات عن وظيفة السلوك واختبار هذه الفرضيات. وهنا لا يقتصر دور التقويم الوظيفي على تعرّف " القابلية " للتعلم، بل بتجاوزه الى تعرّف حاجات المتعلم وتطوير برنامج فعال لاشباع هذه الحاجات.

التقويم لاغراض القرارات المتعلقة بتخطيط البرامج التربوية

هناك اتفاق عام على اهمية بيانات التقويم في تخطيط البرامج التربوية - والعلاجية - لذوي الحاجات الخاصة. ولكن السؤال، كما يطرحه سلفيا ويسلدايك (Salvia &Ysseldyke, 1988,515-518) هو كيف يجب ان تتم عملية التقويم، وكيف يمكن الاستفادة منها في نوعين من القرار، يتعلق الاول "بماذا" نعلم ؟ والثاني "بكيف" نعلم ؟ ونتناول كلا من هذين النوعين في الفقرات التالية :

1-4 التقويم لاغراض القرارات المتعلقة " بماذا " نعلم

تتناول قرارات ماذا تعلّم " اختيار الاهداف العامة - بعيدة المدى- واختيار الاهداف الخاصة - قريبة المدى - وما يتصل بهذه وتلك من محتوى معرفي واستراتيجيات. اذ لا نتوقع ان يتمكّن ذوو الحاجات الخاصة من ادراك نفس الاهداف " العامة " للعاديين، فلا نتوقع من معوّق سمعياً ان يجتاز درساً في الموسيقى، ولا المعّوق اعاقة عقلية متوسطة او حتى بسيطة ان يتقن التفاضل والتكامل في الرياضيات، ومن هنا قان ما يتم تعليمه لذوي الحاجات الخاصة - في العلوم أو الرياضيات، او الاجتماعيات أو غيرها من الموضوعات المدرسية يكون في الغالب مغايراً تماماً لما يتعلمه العاديون.

من ناحية أُخرى يمكن ان يكون الاختلاف على مستوى الاهداف الخاصة. فاذا كان لدى طالب قصور - أو ضعف - لغوي في التعبير الكتابي فنستعيض عنه بهدف خاص آخر هو التعبير بالكلام - شفوياً- وعموماً، نحاول مع ذوي الاعاقات ان نأخذ مستوى "ادنى" من الهدف فبدلاً من ان نطلب من الطالب المعوق ان "يحلل" الاسباب وراء ظاهرة تاريخية (مثلاً) نطلب منه ان يصف كيف ان وقائع تاريخية معينة" ادت الى (أو كانت سبباً في) الظاهرة التاريخية.

اما من حيث استراتيجيات التعليم فهي ايضاً تختلف بين ذوي الحاجات الخاصة والعاديين حيث نسعى لتحقيق نفس الهدف في الفئتين والمثال الواضح أن الاعاقة الحسية

(في السمع او الابصار) تفرض استخدام "وسيط" تعليم لا يعتمد عليالحاسة المعطلة. كذلك قد يكون الهدف تعليم " القسمة " لمتخلف عقلياً قابلاً للتعلم (educable)، لكن بدلاً من ان نجعله يمر بجميع خطوات القسمة الطويلة، ندرّبه على استخدام آلة حاسبة (Pocket calculater) في العمليات الحسابية الاساسية.

تستخدم الاختبارات واساليب التقويم الاخرى لتقديم بيانات يتعرف منها المعلمون - واولياء الامور - على مستوى الاستعداد لدى الطالب، وتشخيص جوانب القصور. وعلياساس هذه البيانات تتحدد الاهداف التعليمية الاكثر ملاءمة لكل حالة. وعندما يتبيّن من خلال هذه البيانات ان هناك طلبة يتخلفون عن اقرانهم في بعض الموضوعات الدراسية، يلجأ المعلمون، ومعهم اولياء الامور، الى احد خيارين : فاما أن يُعطى هؤلاء حصصاً مكثفة تعوض قصورهم في هذه الموضوعات، أو تخفض متطلباتها وتقلل القيمة الوزنية المخصصة لها.

ويمكن استخدام الاختبارات كذلك في تحديد المسار المناسب (placement) للطالب، وتحديد اهداف البرنامج التعليمي ومحتواه الاكثر ملاءمة. والاختبارات الاكثر ملاءمة لهذه الغرض هي تلك المستندة الى المنهاج .(Curriculum -based measures) فعلاوة على انها تكشف للمعلم مستوى الاستعداد الاكاديمي وجوانب القصور او الاعاقة عند الطالب، فانها تساعد في اتخاذ القرار حول ماذا يمكن ان يتعلّم مثل هذا الطالب، كذلك تستخدم هذه الاختبارات لتقويم مدى تقدّم الطالب اثناء سير البرنامج، فيتعرف المقوّم من خلالها على المهارات التي اتقنها الطالب والمهارات التي لم يتقنها بعد، ويتعرّف كذلك على الاهداف التي تحققت في مرحلة ما من البرنامج، والاهداف التي ينتظر تحقيقها في المراحل اللاحقة ليتابعها المعلم في سلسلة الاهداف المحددة للبرنامج.

اذن تستخدم الاختبارات - واساليب التقويم الاخرى في مرحلة ما قبل قرار الخطة الفردية والبرنامج الذي تطبق فيه الخطة الفردية، للاغراض التالية :

أولاً: تشخيص حالة الاعاقة وتصنيفها، وتقويم جوانب القصور الحسي - الحركي - العقلي، التحصيلي،... الخ والتي يتم على اساسها تعرّف " محددات " البرنامج العلاجي والخطة التربوية الفردية.

ثانياً: تحديد الاهاف العامة للبرنامج التربوي، والاستراتيجيات التعليمية التي تتبع في

تحقيقها، استناداً الى تشخيص جوانب الاعاقة الخاصة وتعرّف مستوى الاستعداد الاكاديمي وجوانب التخلف التحصيلي.

ثالثاً: تحديد الاهداف الخاصة - القريبة المدى - التي يوجّه البرنامج لتحقيقها في اطار المحددات التي تم الكشف عنها.

2-4 التقويم لاغراض القرارات المتعلقة " بكيف " نُعلّم.

نتناول هنا دور التقويم في تصميم اساليب التدريس التي ستطبق في الخطة التربوية الفردية. وتستخدم لهذا الغرض الاختبارات واساليب التقويم الاخرى لتشخيص جوانب الاستعداد وجوانب القصور عند الطلبة، وتشمل قدرات حسية حركية ادراكية، وقابليات ومهارات واستعدادات ذات صلة بأداء الطلبة في المواد الدراسية.

واستناداً الى المعلومات التي يحصل عليها المعلم من تطبيق ادوات التقويم يبنى عناصر الفاعلية في اسلوبه واجراءاته التدريسية في محاولة لتشكيل السلوك المرغوب به، ويشمل ذلك تجزئة متطلبات السلوك النهائي (terminal-or-criterion behavior) في خطوات تسير في تسلسل معين، وقد يتطلب ذلك تصميم مواقف ومواد تعليمية متنوعة، وتنظيم فرص الممارسة والتدريب والمذاكرة والتسميع لتعزيز فاعلية الاحتفاظ والتذكر، ونتاجات التعلم المرغوب بها.

يقدّم التقويم المنظم معلومات مهمة تساعد المعلمين في التعرّف الى الصعوبات التي يعاني منها الطلبة، كما تساعدهم في تخطيط برامج التدخل (intervention)، وتهيئة بيئة التعلم المناسبة، ويفترض ان توجّه عمليات التقويم بحيث نتلمس عناصر البيئة التعليمية ذات الصلة بالمشكلات السلوكية في محاولة لتعرّف مواقع انطلاق في تخطيط برامج التدخل الملائمة لكل فرد.

وقد يعتمد المعلم بعض المبادئ التي ثبتت فاعليتها لديه في تعليم الطلبة الذين يعانون من مشكلات او صعوبات خاصة، لكن يظل كثير من هذه المبادئ في موقع الاجتهاد وتبقى الحاجة قائمة الى اختبار فاعليتها في المواقف الصفية في نوع من الدراسة المنضبطة، والى ان تثبت فاعليتها في نتائج بحثية، نظل نتعامل معها كفرضيات مؤقته نرجح صحتها تقديراً.

يحمل التعليم في طياته مفهوم التجريب، اذ ليس هناك من ادلة قاطعة نسترشد بها في اختيارنا للمهمات والمواد التعليمية. فالبيانات التي تتجمع عند المعلمين والمرشدين والمقومين هي بيانات تشخيصية تقويمية بمعنى انها تصف خصائص، ومستويات اداء، وجوانب قصور.. لكنها لا تصف المهمات والبرامج والاستراتيجيات الاكثيرملاءمة لهذا الفرد او ذاك، ومع ذلك يأخذ المعلمون والمرشدون قرارات بالبرامج والاستراتيجيات التي يطبقونها، ولكن هذه القرارات تظل في مستوى التقديرات والاستنتاجات المستندة الى نوع من الاجتهاد والتخمين، ويمكن ان تشكل، كما قلنا، فرضيات مؤقته، وعند تطبيقها تجمع بيانات، ونتبيّن مدى تحقق فاعليتها، أي اننا نحكم عليالبرنامج بعد تطبيقه.

قد تعطينا بعض الاختبارات مؤشرات عن متطلبات التدريس، من ذلك ان نقول كلما تدنى مستوى الاستعداد العقلي (الذكاء) عند الفرد كلما ازدادت حاجته للمران والتدريب. لكن المعلم لا يستطيع ان يحكم مسبقاً بمقدار التدريب المطلوب، وما عليه الا أن يراقب الطالب اثناء تعلّمه، ويلاحظ مدى تقدمه، ويستمر في تدريب الطالب الى ان يحقق مستوى الاتقان، وبذلك لا يقرر حجم التدريب المطلوب اعتماداً على نتيجة اختبار الاستعداد العقلي وانما اعتماداً على ما تمخض عنه الواقع حين تحقق مستوى الاتقان.

نشاط استطلاعي

حاول ان تتقصى اساليب التقويم المناسبة للتعرف الى درجة ونوع الصعوبات القرائية عند طفل في الصف الثالث الابتدائي. صف طبيعة البيانات التي تتوقع الحصول عليها من تطبيق اساليب التقويم.

(5)

دور نماذج التقويم في تخطيط البرامج التربوية

تبيّن لنا ان فاعلية عمليات التقويم تتطلب مهارات وكفايات اساسية، تأخذ مداها وابعادها وفق افتراضات واعتبارات سبق الحديث عنها في هذه الوحدة. وتؤلف هذه المهارات والكفايات جزءاً من المنحى او النموذج الذي يتبناه المقوّم. وقد طوّر الباحثون نماذج عدة كانت مدار بحوث ودراسات وبرامج، ويمكن للمقوّم ان يختار منها ما يتلاءم مع اغراضه الخاصة، وأن يطور مهاراته وكفاياته حسبما يتطلبه نموذج التقويم الذي يتبناه. ونتناول فيما يلي بعض هذه النماذج في اطار الدور الذي يمكن ان تؤديه في تخطيط البرامج التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة.

1-5 منحى التقويم المستند الى المنهاج (Curriculum-Based Assessment)

يرى "شابيرو" و "آجر" (Shapiro &Ager, 1992) ان انتشار دمج ذوي الاعاقات البسيطة في صفوف العاديين يستدعي مزيداً من الاهتمام بالتقويم، وأن افضل طريقة لربط التقويم ببرامج التدخل (intervention) تكون باعتماد منحى التقويم المستند الى المنهاج. يهدف هذا المنحى الى تقويم اداء الطلبة وكفاياتهم الاكاديمية ومهاراتهم بالرجوع الى المنهاج، وذلك من أجل الكشف عن جوانب القصور عند الطلبة في مجالات معينة من المنهاج. يُعرف "دينو" (Deno, 1987) التقويم المستند الى المنهاج بأنه "مجموعة من اجراءات القياس التي تستخدم الملاحظة المباشرة والتسجيل لاداء الطالب في المنهاج، باعتباره الاساس في جمع بينات لاغراض اتخاذ قرارات تدريسية ".

يشير "شابيرو" و "آجر" الى تعدد نماذج " التقويم المستند الى المنهاج " ويستشهدان ببعضها. منها على سبيل المثال، النموذج الذي اقترحه جيكلنج ورفاقه (Gickling &Associates, 1987,1989) بعنوان " التقويم المستند الى المنهاج لاغراض تصميم التدريس (Curriculum-Based Assessment for Instructional Design). ومن اهداف هذا النموذج ضبط مستوى الصعوبة للمادة الجديدة التي تقدم للطلبة، ومن النماذج الاخرى التي يستشهد بها "شابيرو" و آجر" ما طرحه بلانكنشب ورفاقه (Blankenship & others, 85,86)، بعنوان "التقويم محكي المرجع المستند الى المنهاج (Criterion-Referenced Curriculum-Based Assessment)، ويركز هذا النموذج على

استخدام اساليب تقويم محكية المرجع، وتعليم مهارات محددة، واستخدام مستويات اتقانية للسلوك المحكي (mastery criterion levels) مستخلصة من بيانات التقويم. أما شابيرو ورفاقه (Shapiro &Associates, 85.87.89) فيطرحون نموذجاً " للتقويم المباشر لمهارات اكاديمية، وتقويماً سلوكياً لمهارات غير اكاديمية. ويوصف هذا النموذج بأنه يعتمد "التدرج في حل المشكلة (stepwise problem-solving) في تقويم القصور في المهارات الاكاديمية، من خلال الاجابة عن اسئلة من نوع: (1) الى اي درجة تدعم بيئة التعلّم اداءً اكاديمياً ناجحاً؟ (2) والى اي درجة يحقق الطالب في المادة التعليمية مستوى اكاديمياً يناظر ما هو متوقع ممن هم في مستوى صفه في نفس المادة ؟ (3) وما معدّل الاكتساب والاتقان الممكن لدى الطالب اذا تم التحكم في المنهاج من أجل ان يحافظ الطالب على مستواه؟ واخيراً (4) الى اي درجة تعمل "استراتيجيات التدخل" على تقدم الطالب نحو الاهداف البعيدة المدى للمنهاج ؟

ومن أجل الاجابة على هذه الاسئلة، تطبق عملية التقويم في خطوات تشمل (1) تقويم بيئته التعليم باساليب المقابلة والملاحظة، (2) تقويم مستوى الاداء (التعلم) في محتوى المنهاج المقرر للمستوى الصفي باستخدام اساليب الملاحظة والتقويم الصفية (3) استناداً الى نتائج التقويم في الخطوتين السابقتين، يتم تقديم المادة الجديدة مع اجراء التعديلات المناسبة في اسلوب العرض (مرحلة التدخل) وتستخدم في هذه المرحلة استراتيجيات المران والتدرّب تحت شروط ضابطة، ويتخللها تقويم فاعلية التعديلات، (4) في الخطوة النهائية يتم تقويم نتاجات برنامج التدخل.

2-5 منحى تقويم النتاجات (Outcomes assessment)

يُعبّر عن النتاجات (التربوية) المتحققة في الطالب على شكل مؤشرات عن الاداء الاكاديمي ويتم قياسه باختبارات التحصيل، ويمكن ان تشمل المؤشرات معدلات الحضور والغياب، ومعدلات مواصلة التعليم والتسرب، ومعدلات القبول في مؤسسات التعليم العالي، ومعدلات الالتحاق بسوق العمل. (Mclaughling &Warren, 1992).

وفي الوقت الذي تعبّر فيه هذه النتاجات عن مستويات الاداء عند الطالب، فانها تعطينا دلالات مساءلة عن فاعلية البرنامج الاكاديمي. وعندما نعمل على ان يكون تقويم النتاجات شمولياً تتعزز الحاجة الى أن نأخذ من نتائج التقويم تغذية راجعة لتحسين العملية التعليمية.

لكن السؤال الذي يواجهه صاحب القرار هنا هو: ما هي النتاجات ذات الاهمية التي يتوجب تقويمها ؟ ويمكن ان تأخذ الاجابة على هذا السؤال اكثر من اتجاه، تبعاً لتصوّر اصحاب القرار عن الاهداف الاساسية للتربية. فهل هي مجرد تنمية مهارات اساسية (في القراءة والكتابة والحساب، مثلاً) ام هي تنمية مهارات عقلية من نوع التفكير الناقد اوالتفكير باسلوب حل المشكلة مثلا ؟ وهل تتجاوز النتاجات الآنية في مرحلة المدرسة الى ما بعد المدرسة، لتشمل، مثلا: التعليم ما بعد الثانوي، ومجالات الالتحاق بسوق العمل؟

لكن مجرد الاتفاق على قائمة بالنتاجات ذات الاهمية ليس كافياً، اذ لا بُد لنا من ان تطور طرقاً واساليب قياس تمكننا من ترجمة المؤشرات الى بيانات "كمية" عن النتاجات. ويصبح من المهم العمل على تطوير مؤشرات (كمية) للنتاجات في كل مجال للاعاقة. ويشير "ماكلوجلين" و "وارن" الى محاولات تم فيها تحديد "مؤشرات " عن النتاجات لكل نوع من انواع الاعاقة: بصرية، انفعالية، عقلية، وغيرها. وقد ركز بعضها على خصائص نمائية: جسمية، عقلية، اجتماعية، بينما ركز بعضها الآخر على كفايات اكاديمية.

يمكن لتقويم النتاجات ان يوفر بيانات ذات اهمية خاصة في الحكم على فاعلية البرامج التربوية، وتوفير اسس لنظام المساءلة. وتشمل هذه البيانات – في برامج ذوي الاحتياجات الخاصة – معدلات الاحالة (placement decisions)، ومعدلات الدمج (mainstreaming rates)، والفصل (exclusion) (اما النتاجات المتعلقة بالبرامج العلاجية والخطط الفردية فتختصر في مجالات التحصيل الاكاديمي).

3-5 **منحى التقويم الموثق** (Authentic Assessment)

تقارن " كوت " و " ايفانز " (Choate &Evans, 1992) منحى " تقويم الاداء " (performance assessment)، " بالمنحنى التقليدي للتقويم "(traditional assessment) وتبينان ان " تقويم الاداء " يطبق في " موقف " حقيقي، ويركز على مهارات تعمل في الموقف وليس معزولة عنه، كما تتاح فيه للطالب ان يوظف مهاراته بشكل متكامل لانجاز مهمة كبرى، أما " التقويم التقليدي " فيقتصر على مهارة خاصة. ويصبح " **تقويم الاداء " تقويماً موثقاً " عندما تتطلب المهمة من الطالب ان يفصح عن سلوكه في مواقف حياتية حقيقية بما يستجيب لمتطلبات واقعية، سواء داخل غرفة الصف ام خارجها.**

وتبين هاتان الباحثتان (Choate &Evans) كيف يمكن الاستفادة من التقويم الموثق في "

دمج" عملية التقويم بعملية التدريس، وكيف نحصل منه على بيانات نستفيد منها في تخطيط التعليم ووضع الخطة التربوية. و تريان ايضاً ان هذا النوع من التقويم يستبعد الصعوبات الناجمة عن استخدام اساليب التقويم التقليدية، سواء المقننة منها ام غير المقننة.

يتضمن التقويم الموثق مهمات تشبه الى حد كبير مهمات تعلّم تعتمد عليعمليات عقلية مركبة، كما يتضمن معرفة ذات صلة بأبعاد شخصية واجتماعية، ويبتعد عن القيود التي تفرضها اساليب التقويم التقليدية. مثلاً، قد يسمح للطالب، عند الاستجابة لاداة التقييم، ان يفتح الكتاب المقرر ويبحث عن الاجابة، وان يستعين بمراجع اخرى.

يلخص وجنز (Wiggins, 1989) اربع خصائص اساسية للاختبارات التي تستخدم لاغراض التقويم الموثق :

أ. يتم تصميمها بحيث تكون ممثلة للاداء (المستهدف) تمثيلاً جيداً

ب. يوجه اهتمام كبير الى تعليم وتعلّم المعايير التي ستسخدم في التقويم

ج. يلعب التقويم الذاتي دوراً اساسياً

د. يتوقع من الطلبة ان يعرضوا اعمالهم ويدافعوا عنها بشكل علني للتحقق من ان مظاهر الاتقان لديهم حقيقية.

تشير الباحثتان " كون " و " ايفانز " (مرجع سابق) الى **مشكلات في ادوات التقويم الموثق** تظهر بشكل اكبر في تقويم ذوي الحاجات الخاصة :

أولاً: من حيث "الصدق"، ربما لا تتوفر دلالات عن صدق التقويم في بعض الفئات الخاصة.

ثانياً: من حيث "النزاهة"، يتوقع ان تكون هناك مؤشرات "تحيز" في بعض المقاييس عند تطبيقها على افراد يتميز الواحد منهم عن غيره بخصائص ومشكلات فردية خاصة.

ثالثا: من حيث مستوى التركيب في العمليات المعرفية، هنا يمكن ان تتضمن اداة التقويم مهمات معرفية تتجاوز قدرات ذوي الحاجات الخاصة.

رابعاً: من حيث درجة شمول مهمات التقويم، ونوعها، وهنا قد لا تكون مهمات التقويم ذات صلة واضحة باحتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.

لكن دعاة " التقويم الموثق " يشيدون بفضائله، ابتداءاً باستبعاد المشكلات التي تعزى لاساليب التقويم المقننة وغير المقننة، وبتأكيد التكامل بين عمليتي التدريس والتقويم، ومن المميزات التي توصف بها اساليب التقويم الموثق عند تطبيقها على ذوي الحاجات الخاصة، ما يلي :

- نتيجة لاستخدام اساليب متنوعة ومتعددة في التقويم الموثق تتضاعف لدى المتعلم فرص التعلم والاداء
- عندما يكون التقويم جزءاً من عملية التدريس، يتاح للمتعلمين وقت اكبر للتعلم والاداء.
- عندما يكون هناك ارتباط وثيق بين التقويم والمنهاج، يتحقق توافق اكبر بين التدريس والتقويم، ودقة اكبر في نتائج التقويم.
- عندما يطبق التقويم في "مواقف" حياتية حقيقية، تصبح المهمات التدريسية اوثق صلة بمهمات الحياة الواقعية.
- عندما يبنى "التقويم الذاتي " في " التقويم الموثق "، يزداد الوعي لدى الافراد بمعايير الاداء، ويطور هؤلاء (ذوو الحاجات الخاصة) استراتيجيات وعادات الرقابة الذاتية.
- يأخذ التوثيق الموثق بالاعتبار عوامل الخبرات السابقة والاتجاهات، وتأثيرها على التفاعل بين المتعلم والمهمات التدريسية.
- عندما يرتبط التقويم الموثق بالتدريس والمنهاج بصيغ شمولية، فانه يساعد الطالب علىالاعداد لامتحانات الكفاءة والامتحانات العامة.

4-5 منحى التقويم الدايناميكي (dynamic assessment)

يُطرح "التقويم الدايناميكي" كاجراء تعويضي لجوانب القصور التي تعزى للتقويم التقليدي، ومن جوانب القصور (او المحددات) التي توصف بها اساليب التقويم التقليدي انها: **اولا**: ليست مصممة لتقويم استراتيجيات التدريس الموجهة لعلاج مشكلات التعلم، **ثانياً تفترض ان التعلم نتاج ختامي (summative product)**، **ثالثا** لا تأخذ بالاعتبار ان يكون للتقويم تاثير على التعلم، رابعاً، ولا تأخذ بالاعتبار استعداد المتعلم للتقدّم نتيجة تقديم نوع من الدعم البيئي. (Jitendra & Kameenui, 1993).

يستشهد "جيتندرا " و "كاميني" ب "بيشيوفل (Biesheuvel, 1979) قوله بأن جهوداً

يجب ان تبذل في بناء اختبارات تقيس الاستعداد الكامن للاستجابة لمتطلبات تربوية – مهنية – اجتماعية، ومن جهة اخرى تتيح الفرصة لدراسة العوامل المؤثرة في تعديل السلوك. ويجب ان يطلق على هذه الاختبارات " اختبارات القابلية للتكيف.

ويقدم برانزفورد ورفاقه (Bransford et al., 1987) بعض الحجج للتحول من التقويم التقليدي الى التقويم الداينمي:

أولاً: يهتم التقويم التقليدي بالنتاجات ولا يهتم بالعمليات.

ثانياً: يفشل التقويم التقليدي في تقويم استجابة المتعلم لعملية التدريس.

ثالثا: لا يقدم التقويم التقليدي معلومات تفيد في تصميم تدريس فعال

يقارن "جيتندرا و "كاميني" (المرجع السابق) التقويم الداينمي بثلاثة مفاهيم للتقويم: التقويم المعياري المرجع، وفيه يتحدد موقع الفرد بالنسبة لفئة عمره أ فئة صفه، والتقويم المحكي المرجع وفيه نحدد درجة اتقان الفرد لمجال معرفي محدد، والتقويم التطوري المرجع وفيه يتحدد موقع مهارة عند المتعلم على هرمية للمهارات. أما **التقويم الداينمي** فيقدم معلومات عن مستوى استجابة الفرد لبرامج التدخل.

يضيف التقويم الداينمي "عنصر تعلم" الى الموقف الاختباري، ويفحص استجابة المتعلم لعملية التدريس. وبذلك يتم الحصول على قياس للتغير الذي احدثه التدريس الموجه من خلال استراتيجية " **اختبر - ثم علم - ثم اختبر** " (test-teach-test) وكذلك يمكن للتقويم الداينمي ان يساعد في تحليل الفروق الفردية في الاستجابة للفروق في الظروف الاختبارية وبذلك يضيف التقويم الداينمي ميزة اليالتقويم التقليدي لانه يأخذ بالاعتبار عناصر دافعية وتعليمية في تحليل الاداء. وبهذا المعنى، فان التقويم الداينمي ليس بديلاً للاساليب التقليدية في التقويم، ولكنه يشكل اضافة ضرورية لتعويض القصور في الاساليب السيكومترية والتطورية والمحكية المرجع.

يتلخص الهدف الرئيسي في تعرف اسباب الفشل ومعالجتها من خلال تطبيق النموذج (العام):

اختبر - ثم درِّب - ثم اختبر ويعتمد هذا النموذج على ادخال عنصر التدريب في عملية التقويم، ويركزالتدريب على مساعدة الطالب في فهم متطلبات المهمة، وتوفير الثناء والتشجيع بما يجعله يستشعر خبرة النجاح والتحقق من استراتيجية الحل.

ويتم التعرّف، في هذا النموذج، على استعداد الطالب للتعلّم من خلال ما يناظر قياساً قبليا، ويمكن ان يستخدم فيه مقياس للذكاء ومقاييس اخرى للمستوى الاقتصادي والاجتماعي، ومقاييس لكفايات اكاديمية في اللغة وغير اللغة، وعلى اساس نتائج هذا التقويم **تُنَظّم عملية التدريب**، يليها **القياس البعدي** الذي تتم مقارنته بالقياس القبلي، وبذلك نحصل على تقدير لمدى التحسن بالتدريب الذي يستدل منه على مستوى الاستجابة للتدريب.

محددات التقويم الداينمي : يذكر "جيتندرا " و كاميني" عدداً من المحددات للتقويم الداينمي : **اولها**، غموض المفهوم تمثل في التباين بين النماذج المقترحة، واعتماد تعريفات مختلفة للمفهوم، فمن هذه التعريفات ما اعتمد على ان التعلم يتم في سياق اجتماعي ومنها ما اعتمد على ان التعلم دالة للبنية المعرفية والشخصية للفرد.

ثانياً: عدم الاتفاق على اجراءات التقويم الداينمي، وفي معظم الحالات لم يتم اختبار هذه الاجراءات تجريبياً ن ولم يتم التحقق من دلالات فاعليتها، او الدلالات المشتقة من بياناتها.

ثالثاً: في كثير من الحالات لا يوجد توافق بين اجراءات التقويم وموقف التعلم والتعليم، وهذا من شأنه ان يقلل من قابلية نتائجها للتعميم عبر مهمات تعلم مختلفة.

رابعاً: لا توجد تعريفات اجرائية معتمدة في اختيار او اعداد ادوات التقويم، كما انه ليس هناك ادوات تم تطويرها وتجريبها لاغراض التقويم الداينمي. وقد استخدمت في بعض التطبيقات اختبارات تقليدية لم تتبين ملاءمتها للمهمات التعليمية،مما ينتج عنه عدم دقة في تفسير نتائج تطبيق هذه الادوات.

خامساً: متطلبات التقويم الداينمي من الوقت والجهد كبيرة، ويرجع ذلك الى ان تطبيق الاختبارات يكون فردياً،اضف الى ذلك ان تحليل المهمات التفصيلي يستنفد الكثير من الجهد والوقت.

واستناداً الى مجمل التحليلات لمفهوم التقويم الداينمي ومحدداته يوصي "جتندرا وكاميني" (مرجع سابق) **معلمي التربية الخاصة والعاملين في مجال التقويم والتشخيص باتباع الارشادات التالية** :

أولاً: اعتماد مفهوم محدد للتقويم الدايني، وتعريف خصائص العمليات (التي يشارك بها المتعلم، وعناصر فاعليتها.

ثانياً: تعرّف المعايير ذات الصلة بتحليل المهمات وتفسيرها.

ثالثاً: تطوير اساليب قابلة للتطبيق استناداً الى مفاهيم اجرائية يمكن للمارسين للتقويم الدايني استخدامها.

رابعاً: الاستخدام الفعال للمعلومات الناتجة عن التقويم في اتخاذ قرارات ذات صلة بحاجات المتعلم.

خامساً: يجب ان تكون مهمات التقويم الدايني واجراءاته متسقة مع الاهداف التعليمية والنشاطات المنهجية.

سادساً: اتساقاً مع ما سبق ذكره، يمكن لمنحى " تقويم دايني مستند الى المنهاج (curriculum based dynamic assessent) ان يقدم حلاً مناسباً لبعض المشكلات المترتبة على " المحددات " التي سبق ذكرها.

وقد اقترح " ليدز " (Lidz, 1991) الارشادات العامة التالية لاجراء " تقويم دايني مستند الى المنهاج " :

- اختر من المنهاج مهمات يواجه فيها الطفل صعوبات خاصة، وحضر المهمات في ثلاث صور متكافئة في الصعوبة لتستخدم صورة منها في الاختبار القبلي، وصورة في مرحلة التدريب (الوسيطي) وصورة في مرحلة الاختبار البعدي.
- طبق الصورة الادنى في مرحلة الاختبار القبلي، وسجل استجابات الطفل - دون - تدخل. سجل ايضاً اية صعوبات تبدر من الطفل اثناء الاستجابة.
- طبق الصورة الثانية من المهمات في المرحلة الثانية من التقويم (وهي مرحلة التدريب) مع ملاحظة ما يلي :

❖ حاول ان تكون المهمات في مستوى قدرات الطفل، ليست صعبة جداً وليست سهلة جداً دون مستوى قدرات الطفل.

❖ قم بتعديل متطلبات اللغة والبنى المفاهيمية بما يتلاءم مع قدرات الطفل.

❖ اعمل على تركيز انتباه الطفل.

❖ اعمل على تنظيم عرض المهمام امام الطفل، وكل ما من شأنه مساعدة الطفل في التذكر لما تعلمه.

- طبق الصورة الثالثة من المهمات في المرحلة الثالثة، اي مرحلة الاختبار البعدي، دون تدخل. سجل استجابات الطفل، ثم قارن بين القياسين القبلي والبعدي لملاحظة التغير، واستخلص من نتائج الملاحظة والقياس :

❖ كيف كان اداء الطفل، وهل هو في مستوى مقبول ام ضعيف ام يحتاج الى متابعة ؟

❖ كيف كان تجاوب الطفل مع مهمة التدخل (مرحلة التدريب) ؟

❖ كم كان حجم التدخل اللازم لاحداث تغيير ؟

❖ ما عناصر برنامج التدخل التي جربت وظهرت فاعليتها، وما عناصره التي جربت ولم تظهر فاعليتها، وما عناصره التي لو جربت فربما ظهرت فاعليتها

- بناء على نتائج التقويم توضع خطة الدرس ويعد لها جدول زمني، وتنظم عملية تقويم متابعة اثناء تطبيق الدروس.

نشاط استطلاعي

قارن بين نماذج التقويم المذكورة في هذه الوحدة من حي الطريقة التي يعالج فيها النموذج العلاقة بين العناصر التالية: التقويم، المنهاج، التدريس، نتاجات التعلّم.

اسئلة للمراجعة

1- يطرح الجزء الأول من هذه الوحدة مجموعة من الافتراضات في استخدام الاختبارات لأغراض التقويم. استخلص قائمة بالمهارات والكفايات المستندة إلى هذه الافتراضات والتي يجب أن يمتلكها المقوّم عند استخدامه للإختبارات.

2- استخلص مصادر الخطأ المحتملة في جمع البيانات في كل من (1) أساليب الملاحظة (2) الاختبارات (3) أساليب التقدير. ثم نظّم هذه المصادر في قائمة مصنّفة.

3- كيف تفسّر أن إجراء تعديلات في تطبيق اختبار مقنّن على معوّقين يُلغي تفسيراً معياري المرجع لنتائج التطبيق؟.

4- ما هي الكفايات التي يجب أن يمتلكها المقوّم والتي تفرضها الاعتبارات الخاصة بتقويم المعوقين، والاعتبارات الخاصة بتطبيق الاختبارات المقننة على المعوقين؟

5- كيف تصف دور " التقويم السلوكي الوظيفي " في بناء الخطة التربوية الفردية؟

6- نظّم جدولاً يتضمّن نوع أساليب التقويم ونوع البيانات التي يتم استخدامها لأغراض بناء الخطة التربوية الفردية.

7- لخّص "المحددات" في نماذج التقويم التي يجب أن يتنبّه إليها المقوّم عند تطبيقها في تقويم الفئات الخاصة.

8- اقترح " خطة تقويم " تمهّد لإعداد الخطة التربوية الفردية بحيث تتجنّب فيها المحددات ومصادر الخطأ في أساليب التقويم والنماذج الشائعة، ومبيّناً في خطتك المقترحة خطوات التقويم، وأساليب جمع البيانات، ونوع البيانات، وطبيعة القرارات المترتبة عليها.

مراجع الوحدة

- Bransford, J.D. et al (1987)"*State of the Art and Future Directions*." In C.S. Lidz (Ed), Dynamie Assessment. N.Y. Guilford Press.
- Choate, J.S. &Evans, S.S. (1992)"*Authentic Assessment of Special Learners*." Preventing School Failure. Vol.37 p.6.
- Deno, S.L. (1987)"*Curriculum-Based Measurement*" Teaching Exceptional Children. 20.41.
- Drasgow, E. &Yell, M.L. (2001)"*Functional Behavioral Assessment*." School .Review 30.2.
- Jitendra, A.K. & Kameenui, E.J. (1993)"*Dynamic Assessment as a Compensatory Assessment Approach*". Remedial & Special Education. 14,5.
- Lidz, C.S. (1991)"*Practitioner's Guide to Dynamic Assessment*." New York! Guilford Press.
- McLaughlin, M.J. & Warren, S.H. (1992)"*Outcomes Assessment for Students With Disabilities*." Preventing School Failure, 63,40
- Salvia, J. & Ysseldyke, J.E (1988)"*Assessment in Special and Remedial Education*." 4th Ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Shapiro, E.S. & Ager, C. (1992)."*Assessment of Special Education Students in Regular Education Programs*." The Elementary School Journal, 92,30
- Wiggins, G. (1989)"*Teaching to the (Authentic) Test*." Educational Leadership, 46 (7),41-47.

الوحدة الثالثة

أساليب التقويم المقننة وغير المقننة

أهداف الوحدة:

يتوقع من الطالب بعد دراسته لهذه الوحدة ان يحقق النتاجات التالية:

- يميز بين اساليب التقويم المقننة وغير المقننة، من حيث أغراضها واستخداماتها واجراءاتها.
- يعرّف نماذج من الاختبارات المقننة مثل اختبارات الذكاء واختبارات القدرات: حركية ادراكية حسحركية.
- يتعرف اساليب التقويم غير المقننة الرئيسية : الملاحظة والمقابلة والاستبانه وسلالم التقدير.
- يحدد الخصائص والسمات والفئات المستهدفة التي يتم تقويمها في كل من الاساليب المقننة وغير المقننة.
- يطوّر خبرات معرفية وعملية في الاستخدامات واجراءات التطبيق والتصحيح وتفسير النتائج لكل من الاساليب المقننة وغير المقننة.
- يتقصى المحددات في كل من الاساليب المقننة وغير المقننة عند استخدامها في تقويم فئات ذوي الحاجات الخاصة.
- يقارن بين اساليب القتويم المقننة وغير المقننة من حيث ملاءمتها لتقويم ذوي الحاجات الخاصة.
- يتقصى جوانب النقد الموجهة الى الاساليب المقننة وغير المقننة وبخاصة عند تطبيقها على فئات التربية الخاصة.

مقدمة

تصنّف اساليب التقويم الى اساليب مقننة (Formal) واساليب غير مقننة(informal):

وتقتصر الاساليب المقننة على اختبارات مقننة (standardized tests) وفق اجراءات محددة .. في تطبيقها وتصحيحها وتقدير الدرجات عليها وتفسير نتائجها استناداً الى معايير للاداء تم التوصل اليها في عملية التقنين. ويعبر عن اداء المفحوص على هذه الاختبارات بدرجات خام (raw scores)، يتم تحويلها الى درجات او قيم معيارية من نوع المكافئات العمرية او الصفية ، او الرتب المئينية ، او الدرجات المعيارية المحولة تمكن الفاحص والمعلم والاخصائي من مقارنة اداء المفحوص مع درجات الافراد المماثلين في العمر الزمني او الصفي ، ومن الامثلة على الاختبارات المقننة اختبارات الذكاء واختبارات السلوك التكيفي واختبارات القدرات الحسية ، واختبارات صعوبات التعلم.

اما الاساليب غير المقننة فقد تتبع اجراءات محددة في تطبيقها وتقدير الاداء عليها ولكنها لا تتضمن معايير محددة وغالباً ما تطبق هذه الاساليب بطريقة فردية دون مقارنة الاداء عليها بأداء افراد آخرين او مجموعات مرجعية معرفية. وعلى ذلك يستطيع الفاحص او المدرس ان يعدل في تعليمات التطبيق واجراءاته حسبما تقتضيه طبيعة الحالة، وبخاصة اذا كانت الحالة تعاني من اعاقة او صعوبات حسية - ادراكية - لغوية - او غيرها مما قد يستدعي تعديل طريقة عرض المثير وطريقة التعبير عن الاستجابة .

ومن الامثلة على الاساليب غير المقننة قوائم الشطب (check lists) واساليب الملاحظة (observation) والمقابلة (interview) والاختبارات التحصيلية المدرسية اليومية، والاختبارات محكية المرجع (criterion - referenced tests)، ومقاييس تقدير السلوك (rating scales) واسلوب دراسة الحالة (case study).

وتهدف هذه الاساليب مقننة وغير المقننة الى جمع معلومات عن الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من اجل مساعدة صاحب القرار على اتخاذ القرارات المناسبة، سواء كانت بتصنيف الطفل في احدى فئات ذوي الحاجات الخاصة، او باحالته (referral) الى فريق تقويم متخصص، اوبتحديد مساره في برنامج علاجي او تربوي خاص (placement)، أو في التمهيد لاعداد البرنامج التربوي الفردي (IEP) المناسب له.

اساليب التقويم غير المقننة

يتناول هذا الجزء من الوحدة الثالثة وصفاً لاساليب التقويم غير المقننة الرئيسية مثل الملاحظة والمقابلة ومقاييس التقدير، وقوائم الشطب ، والاختبارات التحصيلية المدرسية والاختبارات محكية المرجع. حيث تعتبر الاساليب ذات اهمية خاصة في جمع المعلومات اللازمة عن المفحوص والتي تفيد في اتخاذ القرارات الهامة بشأنه والتي تعمل رافداً للاساليب المقننة في تكوين صورة اوضح عن اداء المفحوص ، وخاصة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة (الروسان ، 2000) .

الملاحظة (observation)

تعتبر الملاحظة واحدة من الطرق العلمية الهامة في جمع المعلومات عن الظاهرة المراد تقويمها ، وتعرّف الملاحظة على انها اسلوب علمي في جمع المعلومات المتعلقة بسلوك محدد او ظاهرة محددة ، ويعتمد اسلوب الملاحظة على استقبال مثيرات حسية، بصرية وسمعية، للسلوك موضوع الملاحظة وتسجيل مظاهره وتصنيفها ووصفها بطريقة علمية. وتستخدم الملاحظة، في وصف سلوك الافراد في مواقف طبيعية كما هو الحال في غرفة الصف او المدرسة او الاسرة، حيث يلاحظ المعلم عدد المرات التي يظهر فيها سلوك ما ومدة حدوثه، ومن امثلة السلوك التي تعتبر فيها الملاحظة اسلوباً فعالاً في جمع المعلومات عنها ووصفها، السلوك العدواني، والسلوك الانطوائي، وسلوك النشاط الزائد، وكل اشكال السلوك غير المرغوب فيها كالغش، والسرقة وايذاء الآخرين، او ايذاء الذات، ومهارات الحياة اليومية ومهارات السلوك الاجتماعي .... الخ .

نشاط استطلاعي

لاحظ أشكال السلوك الصفي لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وركز على واحد من انماط السلوك مثل السلوك العدواني او سلوك النشاط الزائد... حدد ذلك السلوك اجرائياً بأن تذكر عدد المرات التي يظهر فيها ذلك السلوك ومدة حدوثه.

وتستخدم الملاحظة بشكل فعّال في برامج تعديل السلوك، وخاصة مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث تعتبر الملاحظة خطوة اساسية في تحديد السلوك الحالي، كما يذكر ذلك الروسان (2000) حيث تستخدم الملاحظة في وصف السلوك اجرائياً بثلاث طرق هي :

أ. تحديد عدد المرات التي يظهر فيها السلوك الحالي (Frequency Measures) في فترات زمنية معينه .

ب. تحديد الفترة الزمنية التي يظهر فيها السلوك الحالي (Duration Measures)

ج. ملاحظة السلوك الملاحظ في فترات زمنية متباينه (Interval Recording) ومواقف متباينه، اذ لا يكفي ملاحظة السلوك في موقف واحد وانمافي عدد من المواقف وذلك للتأكد من حدوث السلوك ، وتكراره في مواقف متعددة .

ويظهر الشكل (1) نموذجاً لملاحظة السلوك، والذي يتضمن معلومات عن الطفل الملاحظ والسلوك الملاحظ لديه ومكان وزمان الملاحظة وعد مرات ظهور السلوك ومدة حدوثة.

كما تستخدم الملاحظة بشكل فعال في تحديد وقياس السلوك النهائي في برامج تعديل السلوك (Assessment of Terminal Behavior)، وذلك من اجل تقويم فعالية برامج تعديل السلوك، حيث تفيد الملاحظة في الحكم على مدى نجاح او فشل برنامج تعديل السلوك او تحقيق السلوك النهائي، والحكم على مدى التغير الذي حدث للسلوك الحالي (قبل بدء برنامج تعديل السلوك) وللسلوك النهائي (بعد نهاية برنامج تعديل السلوك).

ويذكر كازدين (Kazdin, 1980) عدداً من الشروط التي لا بد من توفرها في الملاحظ (observer) كالصدق والموضوعية والانتظام في تسجيل السلوك الملاحظ وتوفر درجة معينة من الاتساق او الثبات في ملاحظة السلوك، وخاصة بين الملاحظين، سواء كان ذلك للسلوك الحالي او السلوك النهائي ويمكن حساب ثبات الملاحظين بحساب درجة الاتفاق بينهم (Rater`s Agreement procedure) عند ملاحظتهم لنفس السلوك.

كما يمكن حساب الثبات للملاحظيّن بحساب عدد المرات التي يظهر فيها السلوك النهائي من قبل كل ملاحظ وفي فترة زمنية محددة، او بحساب معدل ظهور الاستجابة أو السلوك، في فترة زمنية محددة، من قبل كل ملاحظ، ويعني ذلك قيام كل ملاحظ وبطريقة منفردة ومستقلة بملاحظة السلوك النهائي (او الحالي) وتسجيل عدد المرات التي يظهر فيها السلوك، او تسجيل معدل حدوث ذلك السلوك، وعلى ذلك فقد يسجل كل منهما عدداً من المرات يقل او يزيد عن تسجيل الآخر، لنفس السلوك الملاحظ، وعلى ذلك يحسب معامل الثبات لملاحظيّن اثنيّن على شكل نسبة ثبات بالمعادلة الآتية(*):

*Reliability is determined by dividibng the smaller Freguency by the larger Freguency

*يطلق على هذه الطريقة اسم اتفاق المقدرين (Ratere`s Agreement procedure) وتعني درجة الاتفاق بين المقدرين (او الملاحظين) عند ملاحظتهم لنفس السلوك .

$$\text{نسبة الثبات} = \frac{\text{عدد التكرارات الأقل}}{\text{عدد التكرارات الاكثر}}$$

ويوضح المثال الآتي ذلك ، فاذا طلب من الاب والام تسجيل عدد المرات التي يسقط فيها الطفل الطعام على الارض اثناء تناول وجبة الطعام ، وسجل الاب 20 مرة، وسجلت الام 18 مرة، فان نسبة او الثبات او درجة الاتفاق بينهما تحسب كما يلي:

$$\frac{18}{20} = .90$$

ويعني ذلك ان نسبة الاتفاق بين الملاحظين للسلوك المشار اليه اعلاه تصل الى 90. كما تستخدم الطريقة نفسها عندما يسجل الملاحظ معدل حدوث السلوك في فترة زمنية محددة . او عندما يسجل عدد المرات التي اتفق عليها مع ملاحظ آخر ويقسم ذلك على العدد الكلي لعدد المرات المتفق عليها وغير المتفق عليها . وعلى سبيل المثال اذا لاحظ الاب والام سلوك الطفل اثناء تناوله لوجبة الطعام وفي فترة زمنية محددة ولاحظ الاب سلوك الطفل عشر مرات وكان يسقط الطعام في ست منها ، في حين لاحظت الام سلوك الطفل عشر مرات ايضاً ولكنه كان يسقط الطعام في سبع منها ، فان نسبة الاتفاق بينهما تحسب كما يلي: (7/6) = 86.

ومن المناسب للملاحظ ان يجمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ وفق نموذج او استمارة الملاحظة (راجع أنموذج ملاحظة السلوك ص98) وان يتم الاحتفاظ بذلك النموذج في سجل الطفل او الطالب المدرسي تجنباً للنسيان، وأن يتم الاحتفاظ بكل نماذج الملاحظة التي تتم من قبل الملاحظين الآخرين، ويمكن للملاحظ استخدام أدوات تساعده في جمع البيانات والمعلومات بالاضافة الى العين المجردة، مثل اجهزة وأدوات التصوير، او غرف المراقبة المزودة بمرآة ذات الاتجاه الواحد (One Way Mirror).

وقد اثيرت بعض الاستفسارات حول استخدام اسلوب الملاحظة في جمع البيانات والمعلومات ومنها :

- هل من الضروري ان يعلم الاطفال بوجود ملاحظ ؟
- هل يختلف سلوك الاطفال عند وجود ملاحظ عنه في حالة عدم وجوده ؟
- هل من الضروري وجود اكثر من ملاحظ في المكان المخصص للملاحظة ؟
- هل من الضروري معرفة الملاحَظ بنتائج ملاحظته للسلوك ؟
- هل من الضروري اتفاق الملاحِظين على السلوك الملاحَظ ؟
- هل من الضروري مناقشة نتائج الملاحظة من قبل الملاحِظين ؟

وقد يصعب الاجابة على مثل الاسئلة السابقة تبعاً لظروف السلوك الملاحظ، ومكانه وزمانه ، ولكن الدراسات التي يذكرها كازدين (Kazdin, 1980) تدلل على ما يلي:

- يحدث السلوك بطريقة طبيعية وتلقائية عندما لا يوجد ملاحظ، وفي مثل هذه الحالات يجب ألا يعلم الافراد بأنهم موضع ملاحظة.
- يوصف السلوك بطريقة موضوعية عندما تتم ملاحظته من قبل اكثر من ملاحظ ، وفي مثل هذه الحالات فان وجود اكثر من ملاحظ، يعمل على اظهار مدى الاتفاق بين الملاحظين على السلوك الملاحظ، وبالتالي مدى الترابط بين كل منهما .

كما أثار بلاكمان (Blackman, 1971) عدداً من النقاط التي يجب اخذها بعين الاعتبار عند استخدام الملاحظة كأسلوب قياس وهي:

- دقة الاستجابة (Accuracy of Response)
- سرعة الاستجابة (Speed of Response)
- قوة الاستجابة (Strength of Rcsponse)
- مقاومة الاستجابة للانطفاء (Resistance to Extinction)
- مقاومة الاستجابة للتداخل مع اخرى (Resistance to Interferenser)
- مدى احتمال ظهور الاستجابة (probobility of Response)
- الجهد اللازم لظهور الاستجابة (Effort of Response)

ويبين الشكل رقم (1) نموذجاً للملاحظة.

اسم الطفل:	اسم الملاحظ:
الصف:	السلوك الملاحظ:
العمر:	مكان وزمان الملاحظة:
تصنيف الحالة:	التاريخ:

زمن الملاحظة/ و تاريخ الملاحظة	عدد مرات حدوث السلوك	مدة حدوث السلوك بالزمن	ملاحظات
العدد الكلي: معدل حدوث السلوك			

الشكل (1) نموذج ملاحظة

*** المقابلة (Interview)**

تعتبر المقابلة واحدة من ادوات القياس غير المقننة (informel Tests) حيث يتم فيها جمع معلومات عن سلوك او ظاهرة محدده، وتعتبر المقابلة اسلوباً علمياً منظماً لجمع البيانات والمعلومات عن السلوك او الظاهرة موضوع القياس، وتستخدم المقابلة بشكل فعال في برامج تعديل السلوك، وخاصة مع الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وتجري المقابلة بين طرفين، الاول وهو المعلم او المرشد او الاخصائي في التربية الخاصة، والثاني وهو الطفل او اسرته، حيث يتم استخدام هذه الطريقة في جمع المعلومات حين تفشل الطرق الاخرى، وتفيد المقابلة في تقويم السلوك الحالي، وفي تشخيص مشكلة الطفل، او سلوكه او تصرفاته بشكل مباشر، كما تفيد المقابلة في جمع معلومات عن السلوك المستهدف، كما هو الحال في مقاييس السلوك التكيفي، حيث

تتضمن بعض فقرات تلك المقاييس جمع معلومات من الطفل نفسه او من اسرته ، وحتى تنجح المقابلة فلا بد من توفر شروط معينه ، منها :

* تحديد موضوع المقابلة
* تحديد زمان المقابلة
* تحديد مكان المقابلة
* تنظيم فترة المقابلة ومعالجة فترات الصمت

مقاييس التقدير (Rating Scales)

تعريف:

تعتبر قوائم التقدير واحدة من ادوات القياس غير المقننة ، وفيها يتم جمع معلومات عن السلوك الملاحظ وفق تقدير من قبل الفاحص للسلوك موضوع القياس، ويعتبر هذا التقدير حكماً غير دقيق على ذلك السلوك ولكنه وفي الوقت نفسه يعطي معلومات عن الظاهرة المقاسة، وقد يستخدم التقدير بشكل عام كما هو الحال في قوائم التقدير، او بشكل اكثر تحديداً كما هو الحال في سلم التقدير (Rating Scales).

ويقصد بقوائم التقدير ، تلك القوائم التي تتضمن عبارات محددة تصف السلوك الملاحظ ويطلب فيها من الفاحص ان يضع اشارة (√) او اشارة (X) امام تلك العبارات. وتعتبر قوائم تقدير السلوك من اساليب القياس الفعالة في جمع البيانات والمعلومات عن السلوك الملاحظ، حيث يعتمد المقدر (الفاحص) على ملاحظته للسلوك ، ولذا يجب توفر شروط الملاحظة في عملية التقدير، وتبدو قيمة هذه الطريقة في تسجيل السلوك الملاحظ من قبل الفاحص وتحديد مكانه وزمانه، ويمثل الشكل (2) قائمة تقدير السلوك العدواني.

الاسم:	اسم الملاحظ
الصف:	مكان الملاحظة:
العمر:	زمن الملاحظة:
درجة/الحالة	التاريخ:

مظاهر السلوك العدواني	يحدث	لا يحدث	ملاحظات الملاحظ
* العدوان اللفظي:			(قد يذكر الملاحظ
- يستخدم الطفل عبارات بذيئة			معلومات اخرى تتعلق بعدد
- يستخدم الطفل عبارات تهديدية		X	تكرارات السلوك الملاحظ
* العدوان المادي:			او مدته او ظروف حدوثه)
- يعتدي بالضرب على الآخرين			
- يتشاجر مع الآخرين			
- الآخرين			
- يعض الآخرين			
- يبصق على الآخرين		X	
- يقرص الآخرين		X	

الشكل (2) قائمة تقدير السلوك العدواني

اما النوع الثاني من قوائم التقدير فهو سلالم التقدير ، والتي يقوّم فيها الفاحص السلوك وفق سلم متدرج من التقديرات الرقمية للسلوك الملاحظ، ومن الامثلة التي توضح اهمية سلالم التقدير، قائمة تقدير السلوك الفصامي، وفيها يقدر الفاحص السلوك الملاحظ رقمياً على سلم من الدرجات يبدأ من الرقم (1) وحتى الرقم (5) مثلاً ويسمى هذا النوع من التقدير بسلم التقدير العددي (Numerical Rating Scale) وهناك سلالم التقدير الوصفية، كما هو الحال في مقاييس ليكرت (Likert Scales) حيث يطلب الى الفاحص ان يضع اشارة (x) او دائرة على سلم التقدير الوصفي والمثال التالي يوضح ذلك:

العبارة ...... هناك اشخاص يضمرون الأذى لي

التقدير......... ( ) دائماً ( ) غالباً (x) أحياناً ( ) نادراً .

نشاط استطلاعي

نظم استمارة ملاحظة لاستخدامها في تسجيل ملاحظاتك عن لغة طفل في الروضة مراعياً فيها طبيعة مادة الملاحظة (لغة الطفل) والشروط التي يراعيها الملاحظ عند جمّع بيانات الملاحظة.

أساليب التقويم المقننة

مقدمة:

يتضمن هذا الجزء من الوحدة الثانية وصفاً لبعض اساليب التقويم المقننة، وتقتصر عموماً على اختبارات مقننة لقياس القدرات العقلية والقدرات الادراكية والحسحركية، وغيرها ومن أمثلتها مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر لذكاء الاطفال، ومقياس جودانف، ومقياس مكارثي للقدرة العقلية ومقياس المفردات اللغوية المصورة، ومقياس الذكاء المصور لتقويم الكفاية العقلية، ونتناول في الفقرات التالية وصفاً عاماً لبعض هذه المقاييس من حيث اغراضها واستخداماتها وخصائصها السيكومترية والى أي درجة يستفاد منها في تقويم ذوي الحاجات الخاصة (الروسان ،1999) .

مقياس ستانفورد بينيه (The Stanford Binet Intelligence Scale)

تعريف المقياس :

يعتبر مقياس ستانفورد بينيه للذكاء هو جد اختبارات الذكاء التقليدية الفردية، فقد ظهر هذا المقياس في عام 1905 على يد بينيه وسيمون (Binet &Simon) في فرنسا، بعد محاولات لوضع اختبار للذكاء منذ عام 1980، وقد تكون الاختبار من 30 فقرة متدرجة في الصعوبة وتغطي الفئات العمرية من 3-11 سنة ولكن وفي عام 1916 جرى تطوير المقياس في جامعة ستانفورد في الولايات المتحدة الامريكية على يد كل من تيرمان وميريل (Terman &Merril, 1960) وعرف منذ ذلك الوقت باسم مقياس ستانفورد بينيه للذكاء.

وبعد ذلك جرت مجموعة من المراجعات للمقياس منها مراجعة عام 1937 ومراجعة عام 1960، ومراجعة عام 1972، وقد تضمنت كل مراجعة من مراجعات المقياس السابقة عدداً من التعديلات اهمها في مراجعة عام 1916 تعديل واعادة توزيع الفقرات في الفئات العمرية واعادة تقنين المقياس، وأما مراجعة عام 1937 فأهم التعديلات شملت اعداد صورتين متكافئتين من الاختبار (L &M) في كل منها 129 اختباراً فرعياً ، كما شملت اهم التعديلات في مراجعة عام 1960 دمج الصورتين(L&M) في مقياس واحد واضافة اختبار فرعي/احتياطي في كل مستوى عمري، حيث قنن الاختبار على عينة اكبر بلغت 4500 مفحوصاً يمثلون الفئات العمرية من2,5 سنة - 18 سنة، كما عدلت نسب الذكاء وامتدت لتغطي الفئات العمرية حتى سن 18 سنة، وقد تم التوصل الى دلالات عن صدق وثبات المقياس المعدل (1980) واجريت دراسات شملت التحليل العاملي لفقرات المقياس (الكيلاني، 1981) ، وفي عام1972 تم اعادة تقنين المقياس على عينة مؤلفة من 2100 مفحوصاً تغطي مناطق جغرافية مختلفة في الولايات المتحدة الامريكية ، بحيث تمثلت كل فئة عمرية بمائة مفحوص ، ولم يجر أي تغيير او تعديل في الفقرات او في مواقعها في الفئات العمرية . وفي عام 1986 قام ثورندايك وهيجن وساتلر (Thorndike, Hagen & Sattler) باعادة بناء المقياس في 15 اختباراً فرعياً على اسس مختلفة تماماً عن مراجعة 1960. وقد تم تقنين المقياس الجديد (المراجعة الرابعة) على 1350 فرداً يمثلون فئات العمر بين 2 - 24 سنة، كما روعي تمثيل مناطق جغرافية ومجموعات اثنية بالاضافة الى الجنس والعمر (Gregory, 1996 p.213).

ومهما يكن من امر التعديلات التي اجريت على المقياس في المراجعات المختلفة للمقياس فان مقياس ستانفورد بينيه للذكاء قد بني على عدد من الافتراضات أهمها مفهوم الذكاء العام والذي يتضمن عدداً من القدرات العقلية أهمها التذكر والتفكير والملاحظة والتآزر البصري ، وتوازي العمر العقلي والعمر الزمني ، ثم تمايز الاداء مع تمايز العمر .

وصف المقياس:

يهدف هذا المقياس الى قياس القدرة العقلية للمفحوص، ومن ثم تحديد موقعه على متصل التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية ، ويغطي (مقياس 1960) الفئات العمرية من سن2

وحتى سن 18 بواقع ست اختبارات في كل فئة عمرية ، ويقوم بتطبيقه اخصائي في علم النفس ، ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات الفردية المقننة ويعطي بعد تطبيقه درجة تمثل العمر العقلي واخرى تمثل نسبة الذكاء وتستغرق عملية تطبيق المقياس حوالي 90 دقيقة اعتماداً على متغيري العمر والقدرة العقلية للمفحوص ، اما تصحيحه فيستغرق 30 - 45 دقيقة (Compton,1980)

دلالات صدق الصورة الاصلية من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء :

توفرت دلالات عديدة عن صدق الصورة الاصلية من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، اذ يذكر مؤلفو المقياس والدراسات التي تلت المقياس ومراجعاته في عام 1972, 1960, 1937, 1916. دلالات عن صدق المفهوم او البناء للمقياس (Construct Validity) والتي تبدو في بناء فقرات المقياس على مفهوم فرضي للذكاء تبناه سيمون وبينيه في عام 1905، وتيرمان وميريل ، في عام 1960, 1937, 1916 ، حيث يتمثل الاساس النظري للمقياس في ثلاثة مفاهيم اساسية هي :

(1) مفهوم الذكاء العام والذي يبدو في عدد من القدرات العقلية كالتذكر والتفكير والملاحظة والتآزر البصري الحركي .

(2) توازي العمر العقلي مع العمر الزمني في الاداء عليالمقياس .

(3) تمايز الاداء العقلي مع التقدم العمر

نشاط استطلاعي

تشير الملاحظات الى صعوبة تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه باجراءاته المقننة على المعوقين عقلياً. فسر ذلك.

وتذكر انستازي (Anastasi, 1976) بعض الدراسات التي تشير الى صدق البناء لمقياس ستانفورد بينيه وخاصة تلك الدراسات التي تناولت التحليل العاملي للمقياس مثل دراسة ماكنمار (McNemar, 1942) والتي اشارت الى ان الاداء عليمقياس ستانفورد بينيه يمثل عاملاً واحداً، هو الذكاء العام، كما اشارت دراسات اخرى الى توفر عوامل طائفية منها القدرة اللفظية والتذكر، والتفكير الاستدلالي والتصور المكاني وبعض القدرات الادراكية كما ذكر الكيلاني (1981)، بعض الدراسات التي اشارت الى تمايز الاداء العقلي تبعاً لتمايز

العمر على مقياس ستانفورد بينيه، حيث تعتبر زيادة النجاح في الاداء كلما زاد العمر دليلاً على صدق التكوين الفرضي للمقياس .

اما من حيث صدق المحتوى للمقياس، فتشير انستازي (Anastasi, 1971) الى توفر دلالات عن صدق المحتوى (Content Validity) وتبدو من خلال قياس فقرات المقياس للابعاد المختلفة التي يشملها مفهوم الذكاء العام، فقد اشتملت مراجعة عام 1937 على العديد من الفقرات التي تمثل القدرات العقلية التي يتضمنها المفهوم العام للذكاء والتي تتمثل في فقرات التآزر البصري والحركي. وادراك أوجه الشبه والاختلاف، والاستيعاب، والمفردات، والتفكير المنطقي ... الخ . كما توفرت دلالات عن صدق المحتوى لمراجعة1960 للمقياس تمثلت في وضع معايير لانتقاء الفقرات ومن ثم تحديد المواقع العمرية لكل فقرة من فقرات المقياس ومن أهم تلك المعايير تزايد نسب النجاح على الفقرة مع الزيادة في العمر.

أما دلالات الصدق التنبؤي للمقياس (predictive validity) فقد تحققت من خلال قيم معاملات الترابط بين الاداء عليالمقياس ومحكات التحصيل المدرسي وتقديرات المعلمين اذ تراوحت معاملات الارتباط بين 40. و 75. وذلك باستخدام مقياس عام 1916. كما وتذكر قيم اخرى لمعاملات الارتباط، لمقياس 1960 . مع اختبارات التحصيل بلغت 69. (الكيلاني ,1981)

دلالات ثبات الصورة الاصلية من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء :

توفرت دلالات عديدة عن ثبات الصورة الاصلية من مقياس ستانفورد بينيه مراجعة 1937 اذ يذكر الكيلاني (1981) بأنه تم التوصل الى دلالات عن ثبات المقياس باستخدام طريقة الصور المتكافئة من المقياس (equivalent Form procedure) وذلك بتطبيق الصورتين M& L من المقياس في مجموعة التقنين للفئات العمرية 2,5 , 5,5 وفي الاعمار من6 - 13 و 14 - 18 سنة وكانت معاملات الارتباط على التوالي للفئات العمرية السابقة : 0, 83 , 0,91 , 0,98 كما تم التوصل الى دلالات عن ثبات مقياس 1960، وذلك من خلال معاملات الارتباط الثنائية للاختبارات التي تألفت منها المقياس في صورته الموحدة وكان متوسطها 66 ,.

اجراءات تطبيق مقياس ستانفورد بينيه للذكاء :

تتضمن اجراءات تطبيق مقياس ستانفورد بينيه عدداً من الخطوات والتعليمات والمبادئ، والتي وردت في دليل المقياس الاصلي والذي اعده تيرمان وميريل (Terman &Merril, 1973) والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

1- تهيئة ظروف المكان المناسب لعملية تطبيق المقياس على المفحوص.

2- توقيت الزمن المناسب لعملية تطبيق المقياس على المفحوص.

3- توفير جو من الالفة بين الفاحص والمفحوص قبل البدء بعملية تطبيق المقياس.

4- تحديد العمر الزمني للمفحوص، (Chronological Age) بالسنة والشهر .

5- تحديد العمر القاعدي للمفحوص ، حيث يترك للفاحص ان يحدد العمر القاعدي للمفحوص بناءاً على معرفته وتقديره للقدرات العقلية للمفحوص وغالباً ما يبدأ الفاحص بالاختبارات التي تمثل العمر الزمني الذي يقل بسنة واحدة عن العمر الزمني للمفحوص ، ويعرف العمر القاعدي (Basal Age) بأنه ذلك العمر الذي ينجح فيه المفحوص على جميع اختبارات ذلك العمر ويوضح المثال (1) ذلك .

6- تحديد العمر السقفي للمفحوص، حيث يحدد الفاحص العمر السقفي للمفحوص عندما يفشل في الاجابة على الاختبارات الخاصة بعمر ما، ويعرف العمر السقفي (Ceiling Age) بأنه ذلك العمر الذي يفشل فيه المفحوص على جميع اختبارات ذلك العمر ويوضح المثال (1) ذلك .

7- تحديد العمر العقلي للمفحوص (Mental Age)، حيث يحدد الفاحص العمر العقلي للمفحوص بجمع الشهور العقلية التي حصل عليها المفحوص على كل اختبار من الاختبارات التي نجح في الاداء عليها وفق معايير تلك الاختبارات ، مضيفاً اليها العمر القاعدي ، والمثال التالي يوضح ذلك :

المثال (2)

حساب العمر القاعدي والسقفي للأداء على مقياس ستانفورد بينيه.

العمر	عدد الاختبارات	وزن الاختبار بالشهور العقلية	عدد الاختبارات الناجحة	الشهور العقلية
3	6	1	6	العمر القاعدي =36
3.5	6	1	5	5 = 1 x 5
4	6	1	5	5 = 1 x 5
4.5	6	1	2	2 = 1 x 2
5.0	6	1	2	2 = 1 x 2
6	6	2	صفر	العمر السقفي المجموع = 50 شهراً

ويوضح المثال السابق مفهوم العمر القاعدي وكيفية حسابه ، ثم مفهوم الشهور العقلية التي يحصل عليها المفحوص على كل اختبار ينجح فيه ويلي العمر القاعدي ، ثم مفهوم العمر السقفي ، ويظهر في المثال السابق ايضاً وزن كل اختبار ينجح فيه المفحوص في الاعمار من العمر سنتين وحتى عمر خمس سنوات وهو شهر عقلي واحد حسب معايير المقياس ، وعلى ذلك يصبح العمر العقلي للمفحوص في المثال السابق 50 شهراً وهو مجموع العمر القاعدي مضافاً اليه الشهور العقلية التي حصل عليها المفحوص على الاختبارات الناجحة والتي تلت العمر القاعدي وسبقت العمر السقفي .

8- استخراج نسبة ذكاء المفحوص (I.Q.)، ومن الجدير بالذكر ان نسبة الذكاء كانت تستخرج بقسمة العمر العقلي على العمر الزمني وضرب ناتج القسمة بمائه ، كما في المعادلة التالية :

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

لكن تم تعديل طريقة حساب نسبة الذكاء في مراجعة المقياس لعام 1960 واصبحت تعتمد على التوزيع المعياري للعمر العقلي في كل فئة عمرية حيث يكون لهذا التوزيع

متوسط = 100 وانحراف معياري = 16، وحسب ما أطلق عليها نسبة الذكاء الانحرافية (باعتبارها قيمة معيارية محوّلة مشتقة من توزيع معياري ونظمت هذه القيم في جداول بعنوان (نسب الذكاء الانحرافية) فاذا دخلنا على الجداول بالعمر العقلي 50 شهراً او4 سنين وشهران ، وبالعمر الزمني 48 شهراً اي 4 سنين ، نجد ان هاتين القيمتين تلقيان في وسط الجداول بالقيمة 130 (في دليل المقياس الامريكي لعام 1960) وبذلك تكون نسبة الذكاء الانحرافية للمفحوص في المثال السابق 130.

تقييم مقياس ستانفورد بينيه للذكاء :

حظى مقياس ستانفورد بينيه بشهرة عالمية واسعة ومما يدلل على ذلك تطوير المقياس في كثير من دول العالم ، خاصة وانه قد عرف عنه انه اول اختبار للذكاء تم تطويره في العالم ، كما اجريت العديد من الدراسات حول صدق وثبات ومعايير المقياس (Anstasi, 1961, 1967) وبالرغم من ذلك فقد ظهرت بعض الانتقادات للمقياس، وتشير بعض المراجع الى جوانب ايجابية واخرى سلبية للمقياس (Compton, 1980)، نلخصها فيما يلي:

اولا : الجوانب الايجابية للمقياس :

أ. يعتبر المقياس من أشهر اختبارات الذكاء الفردية واقدمها فقد ظهر في صورته الاولية في عام 1905 وتمت مراجعة في الاعوام 1916 , 1960 , 1972، وهو الاختبار الذي يقيس ما يسمى بالذكاء العام . وتوفرت له دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامه كمقياس عام للقدرة العقلية " الذكاء ".

ب. يعتبر المقياس من أشهر اختبارات الذكاء الفردية والتي تغطي الفئات العمرية الدنيا، حتى عمر سنتين ، حيث لا توجد بين اختبارات الذكاء المعروفة في الوقت الذي ظهر فيه مقياس ستانفورد بينيه اختبارات تغطي الفئات العمرية الدنيا .

ج. يعتبر المقياس من المقاييس المفضلة لدى الاخصائيين في علم النفس والمهتمين بقياس القدرة العقلية في فئات مختلفة تشمل " بعض " فئات ذوي الحاجات الخاصة .

ثانيا : الجوانب السلبية للمقياس :

أ. يعتبر المقياس من المقاييس التي تقيس القدرة العقلية العامة، ولا يقيس قدرات خاصة كمقياس وكسلر للذكاء مثلاً والذي يقيس قدرات يمكن وصفها بالخاصة، تشمل القدرة اللفظية والقدرة الادائية – العملية، وبعض القدرات الادراكية، ويعطينا مثل هذا

المقياس درجات للذكاء اللفظي والذكاء الادائي ودرجة لكل من عامل او اثنين يغلب عليهما خصائص ادراكية معرفية، ويمكن بقياس هذه القدرات الخاصة ان نحصل على دلالات عن بعض نواتج الاضطرابات عند بعض فئات التربية الخاصة، كما تجدر الاشارة الى توفر مقاييس عقلية معرفية تصلح لتقويم قدرات خاصة مهمة.

ب. كما ذكرنا يعطي مقياس ستانفورد بينيه للذكاء درجة واحدة تمثل قدرة عامة في الوقت الذي يعطي فيه مقياس وكسلر للذكاء عدة درجات، وعلى ذلك قد لا يصلح مقياس ستانفورد بينيه لتقويم القدرة العقلية لدى الاطفال غير العاديين ، وذلك بسبب تشبع المقياس بالناحية اللفظية في حين قد يكون مقياس وكسلر - وخاصة الجانب الادائي منه اكثر ملاءمة للاطفال غير العاديين لاغراض قياس وتشخيص قدراتهم العقلية وتحديد موقعهم على مقياس معياري للقدرة العقلية .

ج. تشير دراسات يذكرها كومبتون (Compton, 1980) اجريت على المقياس وخاصة تلك الدراسات التي اجراها ميكر (Meeker, 1969) وساتلر (Sattler,1965) وفاليت (Valett, 1964) الى صعوبة تصنيف فقرات مقياس ستانفورد بينيه، وتحليلها عاملياً بالرغم من دراسات التحليل العاملي للمقياس والتي اشارت اليها انستازي (Anastasi, 1976) ، حيث لاقت دراسات التحليل العاملي اتفاقاً متدنياً في نتائجها وصدقها .

د . يذكر كومبتون (Compton, 1980) بأن يازليدك ولي (Ysseldyke & Lee, 1975) قد اشارا الى ان مراجعة عام 1972 للمقياس لم تتضمن تغييراً في مواقع الفقرات في الفئات العمرية، حيث حددت مواقع بعض الفقرات في المراجعات السابقة بناءا على نسب النجاح فيها، وخاصة تلك التي حصل فيها المفحوصون على نسب نجاح عالية فيها ، كما هوالحال في فقرات الفئةالعمرية 8 سنوات مثلا .

هـ. لم تتضمن مراجعة عام 1972 للمقياس اشارات عن دلالات جديدة لصدق وثبات المقياس، بل تم الاكتفاء بدلالات صدق وثبات المقياس في مراجعاته السابقة .

و. يعتبر مقياس ستانفورد بينيه للذكاء اختبارا ذا طبيعة خاصة من حيث اجراءات تطبيقه وتصحيحه وتفسيره ولذا فليس من السهل على الفاحص ان يتقن الكفايات اللازمة لعملية تطبيقه وتصحيحه وتفسير نتائجه، وعليه ان يتدرب على تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسير نتائجه على عدد كبير من الحالات وفي الاعمار المختلفة حتى يمكن اعتباره كفوءاً في تطبيق المقياس وتصحيحه وتفسير نتائجه .

الصورة الاردنية من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء :

مقدمة :

ظهرت الصور المعربة (مصر ، والاردن) ، من مقياس ستانفورد بينيه للذكاء وسوف يتم ذكر التجربة الاردنية في هذا المجال .

نشطت حركة تطوير وتقنين الاختبارات في الاردن منذ منتصف السبعينات من هذا القرن. في مجال مقاييس القدرة العقلية، ومجال مقاييس السلوك التكيفي، ومجال مقاييس التحصيل الاكاديمي الخاصة. وخاصة بعد تاسيس مركز القياس والاختبارات، ومركز التربيةالخاصة وبرنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية، في كلية التربية بالجامعةالادرنية، ونتيجة لتعاون الباحثين والدارسين في قسم علم النفس، وقسم علم النفس التربوي والتربية الخاصة في الجامعة الاردنية ظهر العديد من المقاييس المطوره في مجالات القياس المختلفة، ففي عام 1975 بدأ العمل على مشروع تطوير الصورة الاردنية من مقياس ستانفورد بينيه (مراجعة 1960)، في مركز القياس والاختبارات ، واستمر العمل في هذا المشروع مدة تقارب الخمس سنوات، حيث انتهى العمل في ذلك المشروع وظهرت الصورة الاردنية من المقياس في عام 1981، وخاصة بعد ان تم اعداد حقيبه المقياس ودليل الصورة الاردنية له (الكيلاني، 1981) . وقد هدف ذلك المشروع الى تطوير صورة اردنية من مقياس ستانفورد بينيه تتوفر فيها دلالات صدق وثبات ومعايير مقبولة تبرر استخدامها في قياس وتشخيص القدرة العقلية، وقد تحقق ذلك الهدف بعد اجراء دراسات شملت مراحل تطوير المقياس. ومن ثم تقنينه، في البيئة الاردنية ، وتم التوصل الى معايير تصف مستويات الاداء العقلي في فئات العمر 2 - 18 سنة ، ويمكن على اساسها حساب نسب ذكاء انحرافية للافراد الذين يطبق عليهم المقياس في الفئات العمرية المذكورة ، كما امكن التوصل الى دلالات عن ثبات الصورة الاردنية للمقياس وعن صدقها تعتبر مقبولة في الفترة الزمنية التي تم فيها تطوير المقياس. ونظراً لمرور فترة طويلة على تطوير المقياس ، وظهور المقياس الاصلي (الامريكي) في بنية جديدة في مراجعة1986 التي قام بها ثورندايك وهيجن وساتلر، تنشأ حاجة ماسة الى مراجعة المقياس وتحديثه في ضوء التطورات الجديدة.

مقاييس وكسلر للذكاء (WeChsler Intelligence Scales)

تعريف بمقاييس وكسلر للذكاء

تعتبر مقاييس وكسلر للذكاء من مقاييس القدرة العقلية المعروفة في مجال التربية وعلم النفس ، ولقد ظهرت هذه المقاييس نتيجة للانتقادات المتعددة التي وجهت الى مقياس ستانفورد بينيه للذكاء من حيث الاسس النظرية التي بني عليها ، ومن حيث دلالات صدقه وثباته واجراءات تطبيقه وتصحيحه ومحدودية وقصور الدلالات التقويمية والتشخيصية التي يمكن استخلاصها من نتائج تطبيقه ، وعلى ذلك ظهرت مقاييس وكسلر المعروفة للذكاء وهي :

1- مقياس وكسلر لذكاء الكبار: (Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS)

2- مقياس وكسلر لذكاء الاطفال : (Wechsler Intelligence Scale for Children, WAIS)

3- مقياس وكسلر لذكاء للاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة : (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI, 1963 , 1967)

وقد انطلق وكسلر (1939) من خلفية نظرية في بناء مقاييسه تستند الى تعريفه للذكاء "على انه القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاية " (عليان والكيلاني ، 1988) ويضيف وكسلر الى ذلك المفهوم عدداً من السمات الشخصية المتمثلة في الدافعية والمثابرة والضبط الذاتي، حيث يظهر تفاعل القدرة الكلية العامة والسمات الشخصية في المواقف المختلفة لتظهر سلوكاً مميزاً لدى الافراد.

وقد تبدو الاضافة الجديدة التي قدمها وكسلر في اختباراته ، ممثلة في حصول المفحوص على ثلاث نسب للذكاء هي نسبة الذكاء اللفظي ونسبة الذكاء الادائي، ونسبة الذكاء الكلي ، وتتشابه ، مقاييس وكسلر للذكاء من حيث اساسها النظري وتنظيمها وأقسامها واجراءات تطبيقها وتصحيحها ، الا ان هناك بعض الاختلافات الطفيفة بين هذه المقاييس من حيث تسمية بعض الاختبارات الفرعية والمتضمنة في الجانب اللفظي او الادائي للمقياس ، والفئات العمرية التي تغطيها تلك المقاييس .

وصف عام لمقاييس وكسلر للذكاء :

تهدف مقاييس وكسلر للذكاء الى قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص ومن ثم تحديد موقعه على متصل القدرة العقلية، ويصلح مقياس وكسلر لذكاء الكبار (yWAIS) للفئات العمرية من سن 16 فما فوق، في حين يصلح مقياس وكسلر لذكاء الاطفال

(WISC) للفئات العمرية من 6 - 16 سنة، اما مقياس وكسلر لذكاء الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة فيصلح للفئات العمرية من 4 - 6.5 سنة، ويمكن لاخصائي في علم النفس اتيحيت له فرص التدّرب ان يطبق المقياس، حيث يحصل المفحوص فيه على ثلاثة درجات او معاملات للذكاء (نسب للذكاء)، متوسطها (في كل فئة عمر) 100 وانحرافها المعياري 15، وهي درجة الذكاء اللفظي (Verabal I. Q Score)، ودرجة الذكاء الادائي (Perdormance I. Q Score) ونسبة الذكاء الكلية (Full I. P. Q Score). وتعتبر مقاييس وكسلر للذكاء من المقاييس الفردية المقننة حيث يستغرق الوقت اللازم لتطبيقها من 50 - 75 دقيقة اما الوقت اللازم لتصحيحها فيستغرق من 30 - 40 دقيقة (Compton,1980).

وصف لمقياس وكسلر لذكاء الكبار (WAIS)

يتالف مقياس وكسلر لذكاء الكبار من قسمين رئيسيين هما القسم اللفظي (Verabal Part)والقسم الادائي (Performance Part) ، ولا يتضمن المقياس اختبارات بديلة ، حيث تعطي الاختبارات بالترتيب التالي :

* **القسم اللفظي**: ويتضمن الاختبارات الفرعية الستة التالية :

1- اختبار المعلومات (Information Test)

2- اختبار الاستيعاب (Comprehension Test)

3- اختبار الحساب (Artithmetic Test)

4- اختبار المتشابهات (Simialrities Test)

5- اختبار اعادة الارقام (Digit Span Test)

6-اختبار المفردات (Vocabulary Test)

* **القسم الادائي** : ويتضمن الاختبارات الفرعية الخمسة التالية :

1- اختبار الترميز (Coding)

2- اختبار تكميل الصور (Picture Completion)

3- اختبار تصميم المكعبات (Black Design

4- اختبار ترتيب الصور (Piture Arrangement)

5- اختبار تجميع الاشياء (Object Assembly)

وصف لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال (WISC) صورة عام 1949 :

يتألف مقياس وكسلر لذكاء الاطفال من 326 فقرة موزعة على الاختبارات الفرعية المكونة لكل من القسمين اللفظي والادائي، حيث يتكون كل اختبار فرعي من عدد من الفقرات ، ويطبق كل اختبار ويصحح وفق تعليمات التطبيق الواردة في دليل المقياس الاصلي (Wechsler, 1949) ويبين الجدول 3 ذلك .

الجدول (3) عدد فقرات الاختبارات اللفظية والادائية ، والدرجة الكلية ، ودرجة كل فقرة وتعليمات التطبيق لكل اختبار فرعي على مقياس وكسلر لذكاء الأطفال مراجعة 1949

الاختبار	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	درجة الفقرة	ملاحظات
القسم اللفظي: 1- المعلومات عامة	30	30	1. صفر	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 4 لاطفال الثامنة العاديين، وللاطفال الاكبر المحتمل ان يكونوا معاقين عقلياً ويتوقف بعد 5 اجابات فاشلة
2- الاستيعاب	14	28	1. صفر	يتوقف الفاحص بعد 3 اجابات فاشلة
3- الحساب	16	16	1. صفر	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 4 للاطفال العاديين دون الثامنة ويتوقف بعد 3 اجابات فاشلة.
4- المتضادات والمتشابهات			.1. 2 صفر	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 1-4 للاطفال العاديين دون الثامنة، وللاطفال الاكبر المحتمل ان يكونوا معاقين عقلياً ويتوقف بعد 3 اجابات فاشلة .
5-المفردات	40	30	1.2. صفر	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 4 للاطفال العاديين دون الثامنة ويتوقف بعد 5 اجابات فاشلة .
6- اعادة الارقام	17	17	درجة السلسلة	يتوقف الفاحص بعد اجابتين فاشلتين .
مجموع فقرات القسم اللفظي 133				

الاختبار	عدد الفقرات	الدرجة الكلية	درجة الفقرة	ملاحظات
القسم الادائي: 1- تكميل الصور	20	20	1. صفر	يتوقف الفاحص بعد 4 اجابات فاشلة.
2- ترتيب الصور	11	57	2 - 7	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 5 مع الاطفال العاديين دون سن الثامنة. ومع الاطفال الاكبر الذين من المحتمل ان يكونوا معاقين عقلياً .
3- تصميم المكعبات	7	55	4	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 1-3 مع الاطفال العاديين دون سن الثامنة وللاطفال الاكبر الذين يحتمل ان يكونوا معاقين عقلياً.
4- تجميع الأشياء	4	34	9-4	___
5- الترميز أ	50	50	حسب الوقت	يبدا الفاحص بهذا الاختبار مع الاطفال دون سن الثامنة بغض النظر عن قدرتهم العقلية.
ب	93	93	1	يبدأ الفاحص بهذا الاختبار مع الاطفال فوق سن الثامنة بغض النظر عن قدرتهم العقلية .
6- المتاهات	8	21	حسب الوقت	يبدأ الفاحص بالفقرة رقم 1-3 مع الاطفال العاديين دون سن الثامنة ، ومع الاطفال الاكبر الذين يحتمل ان يكونوا معاقين عقلياً ، في حين يبدأ بالفقرة رقم 3 مع الاطفال العاديين فوق سن الثامنة .
مجموع فقرات القسم الادائي 193				

وصف لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال (WISC) مراجعة عام 1974:

يتألف المقياس من قسمين همالقسم اللفظي والقسم الادائي ، وفي كل منهما ستة اختبارات مرتبة في كل قسم بالشكل التالي :

*** القسم اللفظي: ويتضمن الاختبارات الفرعية الستة التالية :**

1- اختيار المعلومات (Information Test)، ويتضمن هذا الاختبار 30 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها .

2- اختبار المتشابهات (Similarities Test)، ويتضمن هذا الاختبار 17 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها.

3- اختبار الحساب (Arithmetic Test)، ويتضمن هذا الاختبار 18 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها.

4- اختبار المفردات (Vocabulary Test)، ويتضمن هذا الاختبار 32 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها.

5- اختبار الاستيعاب ((Comprehension Test)، ويتضمن هذا الاختبار 17 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها.

6- اختبار اعادة الرقام (Digir Span Test)، ويتضمن هذا الاختبار 14 سلسلة من الارقام مرتبة حسب درجة صعوبتها وهو اختبار احتياطي .

*** القسم الادائي : ويتضمن الاختبارات الفرعية الستة التالية :**

1- اختبار تكميل الصور (Picture Completion Test)، ويتضمن هذا الاختبار 26 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها.

2- اختبار ترتيب الصور (Picture Arrangement Test)، ويتضمن هذا الاختبار 12 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها.

3- اختبار تصميم المكعبات (Block Design Test)، ويتضمن هذا الاختبار 11 فقرة مرتبة حسب درجة صعوبتها .

4- اختبار تجميع الاشياء (Object Assembly Test)، ويتضمن هذا الاختبار اربعة فقرات مرتبة حسب درجة صعوبتها .

5- اختبار الترميز (Coding Test، ويتضمن هذا الاختبار جزئين الاول ويتضمن 45 رمزاً ، والثاني ويتضمن 93 رمزاً.

6-اختبار المتاهات (Mazes Test، ويتضمن هذا الاختبار 9 فقرات مرتبة حسب درجة صعوبتها وهو اختبار احتياطي.

وفيما يلي بعض الامثلة من فقرات الاختبارات اللفظية والادائية من المقياس والتي يذكرها كومبتون (Compton, 1980) .

* اختبار المعلومات العامة : لماذ يبدو القمر اكبر من النجوم ؟

* اختبار الاستيعاب : ماذا تفعل اذا جرحت اصبعك ؟

* اختبار الحساب: حصلت بائعة عن اجر قيمته 53 دولاراً، حيث كان اجرها 5 دولاراً عن كل ساعة عمل، فكم ساعة عملت البائعة ؟

* اختبار المتشابهات : ما هو وجه الشبه بين الفرح والحزن ؟

* اختبار المفردات : ما هو معنى عزل ؟

* اعادة الارقام :

أ. اعد سلسلة الارقام التالية بالطريقة العادية :5-8-1-6

ب. اعد سلسلة الارقام التالية بالطريقة العكسية:2-5-8-7-9

القسم الادائي :

* اختبار تكميل الصور: ما هو الشيء الناقص في الصورة ؟

* اختبار ترتيب الصور : رتب الصور التالية بالطريقة الصحيحة

* اختبار تصميم المكعبات: رتب المكعبات التي أمامك بطريقة تشبه الشكل المعروض عليك؟

* اختبار تجميع الأشياء: اجمع الاجزاء التالية لتكون نجمة ؟

* اختبار الترميز :

أ. ضع الرمز المناسب في كل من الاشكال التالية

ب. ضع الرمز المناسب في كل مربع من المربعات التالية ؟

* اختبار المتاهات: ارسم بالقلم خطاً يوضح كيفية خروجك من المتاهة مبتدئاً من النقطة X؟

وصف لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (WISC):

يتالف مقياس وكسلر لذكاء الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة من قسمين رئيسيين هما ، القسم اللفظي ، والقسم الادائي ، ويتضمنان (11) اختباراً فرعياً مرتبة في كل قسم بالشكل التالي :

*** القسم اللفظي : ويتضمن الاختبارات الفرعية الستة التالية :**

1- اختبار المعلومات (Information Test)

2- اختبار الاستيعاب (Comprehension Test)

3- اختبار الحساب (Arithmetic Test)

4- اختبار المتشابهات (Similarities Test)

5- اختبار المفردات (Vocabulary Test)

6- اختبار الجمل (احتياطي) (Sentences Test)

*** القسم الادائي : ويتضمن الاختبارات الفرعية الخمسة التالية :**

1- اختبار تكملة الصور (Picture Completion Test)

2- اختبار تصميم المكعبات (Block Design Test)

3- اختبار بيت الحيوان (Animal House Test)

4- اختبار المتاهات (Mazes Test)

5- اختبار التصميم الهندسي (Geometric Design Test)

دلالات صدق وثبات وتقنين الصورة الاصلية من مقياس وكسلر للاطفال (WISC):

توفرت دلالات عديدة عن صدق وثبات الصورة الاصلية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال تمثلت في صدق البناء (Construct Validity) والصدق التلازمي (Concurrent Validity) والصدق التنبؤي (Predictive Validity). ومما يدلل على صدق البناء للمقياس ومدى تمثيل وتشبع اختبارات المقياس الفرعية بالاساس النظري الذي بني عليه المقياس وهو

قياسه للقدرة العقلية العامة ، ومظاهرها والتي تبدو في القدرة علىالتعلم وتكوين المفاهيم، والقدرة على التفكير المجرد والقدرة العددية ، والقدرة على التذكر، والقدرة علىالاستيعاب، والقدرة على الانتباه والتآزر البصري والحركي ، والقدرة على التخطيط والتنظيم الادراكي، ومن الدراسات التي اثبتت تلك القدرات بعوامل معينة، دراسة كوفمان (Kauffman, 1975) والتي اثبتت وجود ثلاث عوامل تفسر الاداء على مقياس وكسلر لذكاء الاطفال هي الاستيعاب اللفظي ، والتنظيم الادراكي، والانتباه حيث ظهرت مثل هذه العوامل لدى الاطفال العاديين ، ولدى الاطفال المعاقين عقليا (Hagen &Kauffman, 1975) ولدى اطفال الاقليات (Reschly, 1978).

كما توفرت دلالات عن صدق البناء لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال في تباين الاداء مع التقدم في العمر حيث اثبتت الدراسة التي اجراها جوتكن (Gutkin, 1982) ورينولدز (Reynolds, 1980) ذلك ، كما تقدم مثل هذه الدراسات دليلاً على الصدق التلازمي للمقياس، ومن الدراسات التي اظهرت دلالات عن الصدق التلازمي للمقياس ما يذكره كومبتون (Compton, 1981) عن معاملات الترابط بين الاداء على مقياس وكسلر لذكاء الاطفال – المعدل ، ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، وخاصة بين الاداء على الجانب اللفظي من مقياس وكسلر والاداء على مقياس ستانفورد بينيه (ر = 71,.) وبين الاداء على الجانب الادائي على مقياس وكسلر ، وبين الاداء على مقياس ستانفورد بينيه (ر = 60,.) كما اشار كومبتون الى مدى الترابط بين الاداء على مقياس وكسلر لذكاء الاطفال ، وبين الاداء على مقياس وكسلر لذكاء الراشدين (ر= 95,.) .

كما توفرت دلالات عن الصدق التنبؤي لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال وذلك من خلال معاملات الترابط بين الاداء على المقياس ومقاييس التحصيل المدرسي واختبارات التحصيل المقننة حيث تراوحت قيم معاملات الترابط بين 30,- 80, كما جاء في الدراسات التي ذكرها ساتلر (Satler, 1982) .

أما من حيث دلالات ثبات المقياس في صورته الاصلية فقد اشار كومبتون (Compton, 1980) الى توفر معاملات ثبات ذات دلالة احصائية عن ثبات المقياس بالطريقة النصفية (Split-half Coefficient) لكل قسم من اقسام المقياس اللفظية والادائية والكلية حيث بلغ معامل الثبات 90, كما تراوحت قيم معاملات الثبات للاختبارات الفرعية للقسم اللفظي من المقياس ما بين 77, - 86, وللقسم الادائي ما بين 70 - 85,

ويذكر عليان والكيلاني (1988) نقلاً عن دليل المقياس الاصلي (Wechsler,1974) توفر دلالات عن ثبات المقياس والتي تعبر عن معاملات استقرار للمقياس وذلك باعادة تطبيق المقياس على عينة مؤلفة من 330 طفلاً حيث بلغت معاملات الثبات المحسوبة بهذه الطريقة للقسم اللفظي 93,، وللقسم الادائي 90, وللمقياس الكلي 95, اما من حيث اجراءات تقنين مقياس وكسلر لذكاء الاطفال- مراجعة عام 1974، فيذكر كومبتون (1980) الاجراءات التي تمت من اجل تقنينه على عينة مؤلفة من 2200 طفلا ، بحيث غطيت كل فئة عمرية ب 200 مفحوص نصفهم من الذكور ونصفهم من الاناث. كما شملت عينة التقنين عددا من المناطق الجغرافية والعرقية ، والمهنية ، حيث طبق المقياس على عينة التقنين المشار اليها وتم التوصل الى نسب ذكاء انحرافية (Deviation I. Q. Scores) بناءاً على جداول المعايير المستخلصة من تلك العينة، حيث تحول الدرجة الخام على المقياس الفرعي الى درجة قياسية (Scaled Score) ثم تجمع الدرجات القياسية وتحول الينسب ذكاء لكل من اقسام المقياس اللفظي، والادائي، ثم الكلي، وعلى ذلك فيستخرج نتيجة لتطبيق المقياس على المفحوص ثلاث نسب ذكاء هي نسبة الذكاء اللفظي، ونسبة الذكاء الادائي، ونسبة الذكاء الكلية.

اجراءات تطبيق الصورة الاصلية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال :

يتضمن دليل مقياس وكسلر لذكاء الاطفال والذي اعده وكسلر (Wechsler, 1949) وصفاً للاجراءات التي تتبع في تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الاطفال على المفحوص كما يذكر كومبتون (Compton, 1980) الاجراءات التوضيحية لتطبيق الاختبارات الفرعية في كل من القسم اللفظي، والقسم الادائي عليالمقياس، وكيفية حساب الدرجات الخام(Raw Scores) على المقاييس الفرعية وفقاً لمعايير تصحيح فقرات المقياس ، ثم كيف تحول الدرجات الخام الى درجات موزونه (Scaled Scores) على كل قسم من اقسام المقياس، ثم كيفية تحويل الدرجة الموزونة الى نسبة الذكاء لكل فئة من الفئات العمرية ورسم الصفحة البيانية للاداء عليالمقياس (WISC-R Profile).

وفيما يلي الاجراءات العامة المتبعة في تطبيق المقياس وتصحيحه واستخراج نتائجه :

1- تهيئة ظروف الزمان والمكان المناسبة لعملية التطبيق الفردية للمقياس

2- تهيئة جو من الالفة بين الفاحص والمفحوص قبل البدء بعملية تطبيق المقياس .

3- تحديد العمر الزمني للمفحوص بالسنة والشهر بالرجوع الى شهادة ميلاده.

4- تحديد نقطة بداية تطبيق الاختبارات الفرعية (Starting Points) حيث يمكن للفاحص وفي كل اختبار فرعي ان يحدد رقم الفقرة التي يبدأ بها تطبيق الاختبار على المفحوص بناءاً على تقدير الفاحص لقدرات المفحوص العامة. وتقديره لعمره الزمني وعلى ذلك يحدد المستوى القاعدي (Basal Level) للمفحوص على الاختبار.

5- تطبيق الاختبارات الفرعية في كل قسم من اقسام الاختبار حسب التسلسل الوارد في دليل الاختبار والذي يتضمن تقديم الاختبارات اللفظية والادائية بالتناوب (*) بحيث يقدم اختبار المعلومات العامة من القسم اللفظي اولا ثم يقدم اختبار تكميل الصور من القسم الادائي ثانياً. وهكذا وذلك للمحافظة على نشاط المفحوص واثارة اهتمامه وتقليل فرص الملل لديه.

6- الالتزام بالارشادات والاجراءات الخاصة بتطبيق كل مقياس فرعي من مقاييس الاختبار ويوضح الجدول (4) ذلك.

6- تصحيح اداء المفحوص على المقاييس الفرعية في كل قسم من اقسام المقياس واستخراج الدرجة الخام (Raw Score) لكل اختبار فرعي.

8- جمع الدرجات الخام التي حصل عليها المفحوص علياالاختبارات الفرعية للقسم اللفظي وللقسم الادائي، وللدرجة الكلية على المقياس.

9- تحويل الدرجة الخام الكلية علياختبارات القسم اللفظي، والقسم الادائي، والدرجة الكلية الخام على المقياس الكلي، والتي تساوى مجموع الدرجات الخام في القسمين اللفظي والادائي معاً، الى درجة موزونة (Scaled Score) وذلك بالرجوع الى جدول تحويل الدرجات الخام الى درجات موزونة في دليل المقياس، ويوضح الجدول (4) ذلك.

10- تحويل الدرجة الموزونة على القسم اللفظي، والادائي، وعلى المقياس الكلي الى نسبة الذكاء وذلك بالرجوع الى جدول تحويل الدرجات الموزونة الى نسب للذكاء، لكل فئة عمرية في دليل المقياس، ويوضح الجدول رقم (4) ذلك.

11- اعداد الصفحة البيانية للاداء على المقياس (WISC-R Profile) للقسمين اللفظي والادائي على المقياس، والتي توضح الخطوات 1 - 9، السابقة.

الجدول (4) طريقة استخراج الدرجة الموزونة ونسبة الذكاء للمفحوص على مقياس وكسلر لذكاء الاطفال للفئة العمرية *

القسم	الاختبار الفرعي	الدرجة الخام	الدرجة الموزونة	نسبة الذكاء
اللفظي	المعلومات	9	6	
	المتشابهات	12	10	
	الحساب	10	10	
	المفردات	35	12	
	الاستيعاب	16	14	
	اعادة الارقام	13	15	
	المجموع	**95**	**69**	**124**
الادائي	تكميل الصور	10	9	
	ترتيب الصور	31	12	
	تصميم المكعبات	32	14	
	تجميع الاشياء	27	15	
	الترميز	52	17	
	المتاهات	19	14	
	المجموع	171	81	**143**
	القسم اللفظي والادائي معاً	266	.15	**136**

اختبار وكسلر لذكاء الاطفال المراجعة الثالثة WISC -III

يتألف من 10 اختيارات فرعية و3 اختيارات مساندة .

الاختبارات اللفظية	عدد الفقرات
المعلومات	30
المتشابهات	30
الحساب	30
المفردات	30
الاستيعاب	30
تذكر الأرقام	30

(*) تم استخراج نسب الذكاء والدرجات القياسية للدرجات الخام المذكورة في الجدول (4) من دليل مقياس وكسلر الاصلي (Wechsler, 1949 p. 42, 26) .

الاختبارات الادائية

- تكيل الصور	30
- الترميز الجزء أ	59
- الترميز الجزء ب	119
- ترتيب الصور	14
- تصميم المكعبات	12
- تجميع الاشياء	5
- البحث عن الرموز - الجزء أ	45
- البحث عن الرموز - الجزء ب	45
- المتاهات	10

نشاط

> وضح كيف تحول الدرجات الخام على كل اختبار فرعي من مقياس وكسلر الى درجات موزونه ومن ثم الى نسبة ذكاء ؟

* الصورة المعربة من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال :

مقدمة :

ظهرت صور معربة من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال (اردنية ومصرية) وسوف يتم عرض الصورة الاردنية من هذا المقياس .

لقد نشطت حركة تطوير واعداد المقاييس التربوية والنفسية في الاردن منذ اواسط السبعينات وحتى الآن، ومما يدلل على ذلك الدراسات التي اجريت في كلية العلوم التربوية بالجامعة الاردنية، ومنها دراسة الصمادي (1979) التي هدفت الى اشتقاق معايير للاداء العقلي لعينة من الاردنيين تتراوح اعمارهم بين 25 - 64 سنة على الصورة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الكبار.

اما دراسة بريك (1979) فقد هدفت الى اشتقاق معايير للاداء العقلي لعينة من الاردنيين تتراوح اعمارهم ما بين 16 - 24 سنة على مقياس وكسلر لذكاء الكبار (1955) .

كما اجريت اكثر من دراسة تناولت تطوير صورة اردنية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال (WISC) وسوف يتم التركيز على الصورة الاردنية لمقياس وكسلر لذكاء الاطفال في هذا الفصل وذلك لفعالية هذا المقياس في قياس وتشخيص القدرة العقلية لدى الاطفال في سن المدرسة سواء اكانوا من الاطفال العاديين او الاطفال غير العاديين في قدرتهم العقلية .

فقد أجرى القريوتي (1981) دراسة هدفت الى تطوير صورة معربة ومعدلة من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال (WISC, 1949) تتحقق فيها دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات في البيئة الاردنية .

كما اجرى عليان والكيلاني (1988) دراسة هدفت الى تطوير صورة اردنية معدلة من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال - مراجعة عام 1974 (WISC-R,1974) تتوفر فيه دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات في البيئة الاردنية .

(مقياس كولومبيا للنضج العقلي)

(Columbia Mental Maturity Scale by Sullivan et al. 1972) (GMMS)

وصف المقياس: حسب دليل المقياس (1972) يعتبر مقياس كولومبيا للنضج العقلي من المقاييس الفردية، التي يسهل تطبيقها، والتي تقيس القدرة العامة على التفكير المنطقي (Reasoning ability)، للفئات العمرية من 3 الى 9 سنوات .

يتألف الاختبار من 92 فقرة مصورة موزعة على ثمانية ابعاد متداخلة ومتدرجة في الصعوبة، وتتضمن كل فقرة من 3 - 5 رسومات على بطاقات مساحتها **16** انس 19x انش.

وتتضمن اجراءات التطبيق ان ينظر الطفل الى الصور، المكونة لكل فقرة، ثم يشير الى الصورة المختلفة عن بقيةالصور . اما الوقت اللازم لتطبيق الاختبار فهو حوالي15 - 20 دقيقة ويتم تسجيل اجابة المفحوص على النموذج الخاص بالاجابة ، وبعد تصحيح الاختبار تحول الدرجة الخام الى درجة عمرية ، حيث يتم تحديد الدرجة المئينية للمفحوص حسب معايير الاختبار العمرية .

أهداف المقياس : يهدف هذا المقياس الى قياس القدرة العقلية لدى الاطفال العاديين وغير العاديين مثل الاطفال الذين يعانون من حرمان ثقافي والاطفال المعوقين حركياً،

وحالات الشلل الدماغي وحالات الاعاقة العقلية والبصرية واللغوية والسمعية. حيث لا يعتمد الاختبار علىاللغة او اية مهارات لغوية اخرى .

إجراءات تطبيق الاختبار :

يسهل على الفاحص المدرب تطبيق فقرات المقياس وتصحيحه وتقدير الدرجات الخام للمفحوص، ويطلب من الفاحص حث المفحوص على الاجابة، وتقديم فقرات المقياس في جلسات متباعدة اذا استدعى الامر ذلك.

ويمكن للمعلم اوالمرشد النفسي تطبيق الاختبار، ويتضمن دليل المقياس الارشادات التالية عند تطبيق الاختبار:

1- ان يتم تطبيق الاختبار في غرفة هادئة، وجيدة الانارة .

2- ان يتم ترتيب جلسة كل من الفاحص والمفحوص على طاولة ذات مساحة واسعة.

3- أن يتأكد الفاحص من فهمه لتعليمات تطبيق الاختبار.

4- ان تتم المحافظة على ادوات وبطاقات الاختبار.

5- ان يحسب الفاحص العمر الزمني للمفحوص، وذلك من اجل تحديد المستوى الذي يبدأ عنده اعطاء فقرات الاختبار.

6- ان يملأ الفاحص كل البيانات اللازمة عن المفحوص وفق النموذج المخصص لذلك.

7- ان يحدد الفاحص المستوى المناسب للمفحوص حسب عمره الزمني فمثلاً المستوى أ (Level) يوازي العمر الزمني من 3 شهر :6 سنة الى 3 شهر:11 سنة، والفقرات المناسبة هي 1 - 51 .

8- ان يرتب الفاحص بطاقات الاختبار بشكل رقمي يسهل تقديمه للمفحوص.

9- ان يقدم الفاحص بطاقات كل فقرة على حدة .

تصحيح الاختيار :

1- يحسب الفاحص الدرجة الخاصة للمفحوص علىالاختبار.

2- يحول الدرجة الخاصة الى درجة عمرية انحرافية (Age Deviation Score, Ads)

3- أو تحول الدرجة الخاصة الى درجة مئينية .

بطارية كوفمان لتقويم الاطفال Kaufman Assessment Battery For (Children, 1985)

وصف المقياس واهدافه :

يتضمن دليل المقياس وصفاً للمقياس واهدافه اذ يعتبر مقياس كوفمان من اختيارات الذكاء الفردية ويقيس بعض جوانب التحصيل ايضاً، ويصلح للفئات العمرية من سنتين وستة اشهر وحتى سن اثني عشر سنة ونصف.

ويتضمن المقياس الاختبارات الفرعية التالية وعددها عشرة يتم من خلال قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) كما يقيس قدرات تحصيلية من خلال ستة اختبارات لهذا الغرض وهي :

* حركة اليد
* تذكر الارقام
* ترتيب الكلمات
* الاستبصار
* التعرف الى الوجه
* الاغلاق الجشتالتي
* المثلثات
* اكمال خلايا المصفوفات
* سلاسل الصور
* الذاكرة المكانية
* التعبير اللفظي
* الوجوه والاماكن
* الرياضيات
* الالغاز
* الترميز
* الفهم

*** مقياس اوتس لينين للقدرة العقلية**

(Otis -Lennon Mental Ability Test) (Arthar S. Otis and Roger T. Lennon, 1969)

وصف المقياس واهدافه :

يشير دليل المقياس (1969) الى شمول مقياس اوتس لينين للقدرة العقلية الى ستة مستويات عمرية وذلك بهدف قياس القدرات اللفظية، والعددية، والتفكير المجرد، او ما يسمى بالذكاء او الاستعداد العقلي، ويصلح هذا الاختبار للفئات العمرية الواقعة بين سنة واحدة و12 سنة ويختلف عدد الفقرات كل مستوى، وفيما يلي قائمة بالابعاد التي يسجلها المقياس :

1- القدرة على تصنيف الصور والاشكال الهندسية

2- القدرة على تقسير العلاقة بين الصور والاشكال الهندسية

3- القدرة على التفكير الحسابي

4- القدرة على استخدام المعلومات العامة .

5- القدرة على تسمية الصور

6-القدرة على اتباع التعليمات

اختبار مصفوفات رافن المتتابعة (Raven`s Progressive Matrices, 1986)

وصف المقياس واهدافه

يشير دليل المقياس (1986) الى اعتبار مقياس رافن من مقاييس القدرة العقلية العامة، وبخاصة القدرة على الملاحظة، والتفكير، والسرعة في الاداء، يقسم الاختبار الى خمس مجموعات وفي كل مجموعة 12 مشكلة (فقرة) متدرجة في الصعوبة، وتغطي هذه المجموعات مستويات النمو العقلي منذ الطفولة وحتى عمر الرابعة عشرة .

وقد بني الاختبار علياساس نظرية سبيرمان للذكاء ومفهومه للعامل العام(General Factor)، ويتضمن هذا العامل قدرات عقلية مثل ادراك العلاقات والمتشابهات، بين الاشكال المعروضة على المفحوص والتي يبلغ عددها 60 شكلاً .

وقد ظهر الاختبار - بصورة ملونة The Coloured Progressive Matrices (CPM) والذي يتكون من 36 شكلاً متدرجة في مستوى الصعوبة وفي هذا الاختبار يطلب من المفحوص ان يختار من بين البدائل (مؤلفة من اشكال) الشكل المناسب ليضعه في الفراغ المحدد ، حيث تتضمن كل فقرة عدداً من الاشكال المرسومة ، وعلى المفحوص ان

يدرك العلاقة بين الاشكال المعروضة عليه ، ومن ثم يختار الشكل المناسب ، بين تلك الاشكال.

وقد طور اصلاً هذا الاختبار في انجلترا ، واجريت عليه الكثير من الدراسات في كل من اوروبا وامريكا واسيا، والولايات المتحدة الامريكية. ويعتبر هذا المقياس من المقاييس غير اللفظية كما يرى مؤلفه انه متحرر من التحيز الثقافي، مما جعل منه اداة شائعة في عدد من الدول والثقافات.

اختبارات كاليفورنيا للقدرة العقلية (California Tests of Mental Maturity)
(Elizabeth T. Sullivan Willis, W. Clark and Ernest W. Tiegs, 1957 , 1963)

وصف المقياس واهدافه :

يهدف هذا المقياس الى قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) ، وقد صمم هذا المقياس ليعطي الفاحص معلومات ضرورية عن الاداء العقلي للمفحوص والتي تعتبر ضرورية لحدوث التعلم وحل المشكلات والتكيف مع المواقف الجديدة ، ويغطي الفئات العمرية منذ سن الروضة وحتى سن12 سنة ويتضمن هذا المقياس 12 مرحلة(12 units) تغطي مظاهر القدرة العقلية، ويعطي المقياس عند تطبيقه بالطريقة الفردية درجات للعمر العقلي (Mental age)، ونسبة الذكاء (Intelligence Quotients) والرتب المئينية (Percentile Ranks) ويقدم المقياس معلومات تفيد كل من المربين والاخصائيين في علم النفس، وكذلك للعاملين في ميدان القياس .

الانتقادات الموجهة الى اختبارات الذكاء

مقدمة :

ظهرت الاساليب السيكومترية مع بدايات عام 1904 حين ظهر مقياس بينيه وسيمون للذكاء (Bientl Simon, 1904) ، وظهور مقياس ستانفورد بينيه للذكاء في عام 1916 The Stanford -Binet Intelligence Scale; وظهور مقياس جودانف لرسم الرجل في عام 1926 من قبل جودانف (Draw A. Mans Test; 1926) وظهور مقاييس وكسلر للذكاء في عام 1949 (The Wechsler Intelligence Scales) ثم ظهور مقاييس الذكاء المصورة مثل مقياس المفردات اللغوية المصورة (The Peabody Picture Cocabulary Test PPVT; 1970) وغيرها من المقاييس المصورة .

وقد استخدمت هذه المقاييس لتحديد نسبة ذكاء المفحوص ومن ثم تحديد موقعه على منحنى التوزيع الطبيعي لاغراض تصنيفه، وخاصة في قياس وتشخيص حالات الاعاقة

العقلية. وبالرغم من الانتقادات المتعددة والتي وجهت لاختبارات الذكاء، كتلك الانتقادات التي يذكرها جنسن (Jeneson, 1980) وماكميلان (MacMillan) والمتعلقة بصدق وثبات ومعايير تلك الاختبارات واجراءات تطبيقها وتصحيحها، فما زالت هذه الاختبارات مستخدمة في عملية قياس وتشيخص حالات الاعاقة العقلية. فقد وجهت الانتقادات الى اختبارات الذكاء منذ ظهورها ومنذ ان ظهرت في عام 1905، اذ بدأ علماء الاجتماع بعد الحرب العالمية الاولى بنقد اختبارات الذكاء، وقد بنيتْ تلك الانتقادات على اسس اجتماعية وملخصها ان اختبارات الذكاء بنيتْ على اسس عرقية اجتماعية ولصالح الطبقات الوسطى من المجتمع الامريكي وانها ليست في صاتلح الاقليات(Minorties) في المجتمع الامريكي. ولذا اعتبرت اختبارات الذكاء متحيزة عرقياً وطبقياً، وتتحيّز لصالح الافراد من الطبقات العليا اجتماعياً واقتصادياً، ولذا ظهرت تعليقات تعبر عن النقد الواضح لاختبارات الذكاء منها ما كان يدعو الى التخلص منها وقد تبنى مثل هذه الانتقادات علماء الاجتماع من مثل برجهام (Brigham, 1923 , 1926) وايلي وهافجهرست وهيرك وتيلر (Havighurst; Herrick &Tyler; 1951) وكذلك علماء التربيةالخاصة الذين يمثلون الاقليات مثل ميرسر (Mercer, 1970) ووليامز (Williams, 1970) وقد تمثلت الانتقادات الموجهة الى اختبارات الذكاء في النقاط التالية كما يذكرها الروسان (199):

1- **الانتقادات الموجهة الى محتوى اختبارات الذكاء :**

ويقصد بذلك الانتقادات الموجهة الى ما يسمى بصدق المحتوى (Content Validity) لتلك الاختبارات، فقد بُنيتْ اختبارات الذكاء وفق ثقافة طبقة البيض في المجتمع الامريكي، ولم تراع طبقة الاقليات في المجتمع الامريكي وخاصة طبقة السود، وملخص النقد الموجه الى اختبارات الذكاء من حيث محتواها انها متحيزة ثقافياً لطبقة البيض، من حيث جذورها الثقافية والتاريخية وعاداتها وتقاليدها ، حيث يورد وليامز الامثلة التي تعكس التحيز الثقافي العرقي لصالح طبقة البيض حتى ان معايير التصحيح تمثل ثقافة البيض، والمثال التالي من مقياس ستانفورد بينيه يوضح ذلك :

يشير نص الفقرة الى ما يلي: ما الذي تفعله اذا ضربك احدهم من غير قصد ؟

وحسب ثقافة البيض ومعايير التصحيح لتلك فان الاجابة المناسبة هي "اتركه وامشي " to walk away " وهي الاجابة المناسبة لثقافة البيض ولكنها ليست كذلك بالنسبة لثقافة السود حيث ان الاجابة المناسبة هي ارد له الضربة "hit him back" ويورد هيوت وزميله (Hawitt &Massey, 1960) امثلة اخرى تعكس الانتقادات الموجهة الى محتوى اختبارات الذكاء وتحيزها العرقي ، حيث يوضح المثال التالي من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال

(WISC)ذلك ، ففي اختبار تكملة الصور ، فقرة يطلب فيها من المفحوص تحديد الجزء الناقص في الصورة ، حيث تعرض علياالمفحوص صورة لمشط مكسورة احدى اسنانه ،ويطلب من المفحوص التعرف الى الجزء الناقص ، فحسب ثقافة البيض ، وبسبب من طبيعة شعرهم غير المجعد يمكن ملاحظة الاسنان المكسورة بسهولة ، ولكن ظاهرة المشط الناقص الاسنان لدى السود ، ظاهرة عادية ومالوفة بسبب طبيعة شعرهم المجعد الذي تكسر فيه اسنان المشط من اول استعمال له .

وهناك امثلة اخرى تعكس اختلاف الاجابات المناسبة بين ثقافة البيض ، وثقافة الاقليات يذكرها ماكميلان (MacMillan, 1977) وجنسن (Jensen, 1981) والتي تدلل على اختلاف المعايير الثقافية لدى كل من البيض، والاقليات الاخرى في المجتمع الامريكي.

كما تتمثل الانتقادات الموجهة الى محتوى اختبارات الذكاء في تحيزها الاكاديمي او التحصيلي، اذ تتضمن اختبارات الذكاء، وخاصة مقياس ستانفورد بينيه، ومقياس وكسلر للذكاء العديد من الفقرات المرتبطة بالتحصيل الاكاديمي بمعنى ان اجابة المفحوص على تلك الفقرات مرتبطة بفرص المفحوص في الالتحاق بالمدرسة والتحصيل الاكاديمي، والذي يقتصر على طبقة معينة هي في الغالب طبقة الاغنياء، والامثلة التالية تدلل على مدى تشبع فقرات مقياس ستانفورد بينيه بالتحصيل الاكاديمي:

* اختبارات المفردات في الاعمار 6 , 8 , 10 , 12 , 14، الراشد المتوسط ، الراشد المتفوق 1، الراشد المتفوق 2، الراشد المتفوق 3. حيث يطلب من المفحوص في هذه الاختبارات معرفة معاني تلك المفردات ، والامثلة التالية توضح مدى تدرج مستوى الصعوبة في تلك المفردات وارتباطها بالتحصيل المدرسي : وردة، عش، قدم، الظل، رماد، الدجى، البراعم، اسطوره، اطلال، يتورع، سديم، الارومه (مستشهد بها من الصورة الاردنية للمقياس)
* الاختبار رقم 5 في سن 7 : تسمية أيام الاسبوع .
* الاختبار رقم 4 في سن الراشد المتوسط : التفكير الحسابي
* الاختبار رقم 6 في سن الراشد المتفوق 1 : أوجه الشبه الاساسية
* الاختبار رقم 2 في سن الراشد المتفوق 1 : اوجه الشبه الاساسية
* الاختبار رقم 3 في سن المتفوق 2 : الامثال
* الاختبار رقم 4 في سن المتفوق 2 : البراعة
* الاختبار رقم 6 في سن الراشد المتفوق 2 : استدعاء المعاني في القطعة

كما توضح الامثلة التالية بعض الفقرات من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال ومدى تشبعها

بالتحصيل الاكاديمي المدرسي .

* اختبار المعلومات العامة: أين تقع السودان ؟

لماذا يطفو الزيت على سطح الماء ؟

من كتب الالياذة ؟

* اختبار الاستيعاب: ماذا تفعل اذا جرحت اصبعك ؟

* اختبار الحساب: يحصل موظف على راتب 5 دنانير. في اليوم فما هو راتبه في الشهر ؟

يحسب عداد تاكسي 20 قرشاً على كل ربع كم فكم يحسب عداد التاكسي اذا قطع مسافة20 كم ؟

* اختبار المتشابهات: ما هو وجه الشبه بين الخوخ والتفاح ؟ ما هو وجه الشبه بين الرقم 18 , 94 ؟

* اختبار المفردات: يطلب من المفحوص ان يعرف عدداً من المفردات التي تتضمن اسماء وافعال وصفات.

* اختبار تذكر الارقام: يطلب من المفحوص اعادة سلاسل من الارقام بطريقة عادية وعكسية.

2- الانتقادات الموجة الى صدق اختبارات الذكاء .

ويقصد بذلك تلك الانتقادات الموجهة الى اختبارات الذكاء من حيث صدق المفهوم (Construct Validity). والصدق التنبؤي (Predictive Calidity) فقد بني اختبار ستانفورد بينيه على مفهوم فرضي للذكاء تمثل في تعريف بينيه للذكاء او القدرة العقلية، ومكونات تلك القدرة والمتمثلة في التذكر والانتباه والتآزر البصري الحركي ، والحكم والاستيعاب والتفسير المنطقي، ونمو تلك القدرات مع الزيادة في العمر، أي تمايز الاداء العقلي مع تمايز العمر الزمني، وتوازى العمر العقلي والعمر الزمني للفرد حيث اعتبرت تلك المفاهيم اساسية في بناء اختبار الذكاء لدى بينيه، ومطوري الاختبار في الولايات المتحدة فيما بعد من قبل تيرمان وميريل (Terman &Merrill, 1937) .

كما بني مقياس وكسلر للذكاء على مفهوم فرضي اخر للذكاء وانطلق من تعريف وكسلر للذكاء وهو ان الذكاء يمثل القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاية (Wechsler, 1985) بحيث يتضمن عددا من القدرات العقلية والسمات الشخصية (الكيلاني وعليان، 1988) . وقد انتقدت تلك المفاهيم الفرضية التي انطلق منها معدو تلك المقاييس خلاصتها اختلاف المفاهيم او الاسس

النظرية التي بنيت عليها تلك المقاييس ، وبسبب ذلك اختلف محتوى تلك الاختبارات ، كما اختلفت معاييرها ودلالات صدقها وخاصة ما يتعلق بالصدق التنبؤي (predictive Validity) فقد اشار وليامز (Williams, 1972) الى اثر تحيز اختبار الذكاء بتحيز المحك في قدرته على التنبؤ، وخاصة حين لا يوجد المحك الخارجي المناسب، حيث يعتبر التحصيل المدرسي احد المعايير الشائعة في قياس قدرة اختبارات الذكاء التنبؤية ، كما انتقدت اختبارات الذكاء من حيث صدقها التلازمي (Concurrent Validity)، اذ يتأثر صدق تلك الاختبارات بنوع المحك المستخدم في قياس الصدق التلازمي لمقياس الذكاء ، فعلى سبيل المثال لو اخذ اختبار الذكاء الخاص بالسود والمعروف باسم (The Black Intelligence Test)، واعتبر محكاً لمقياس ذكاء آخر مصمم حسب ثقافة البيض لوجد ان دلالات الصدق التلازمي لمقياس الذكاء منخفضة بسبب تدني اداء البيض على مقياس (BITCH) والمصمم اصلاً لصالح طبقة السود في المجتمع الامريكي.

كما وجهت انتقادات اخرى لمقاييس الذكاء التقليدية من حيث اجراءات صدقها وتقنينها . وعلى سبيل المثال لم تتضمن عملية تقنين مقياس ستانفورد بينيه الاقليات العرقية في المجتمع الامريكي، فقد شملت عينة تقنين مقياس ستانفورد بينيه 3184 فرداً من البيض فقط . كما اشتملت عينة تقنين مقياس وكسلر لذكاء الاطفال على 2200 فرداً من البيض فقط ؟ ومن الذين انتقدوا اختبارات الذكاء من حيث معاييرها واجراءات صدقها ميرسر (Mercer, 1970) حيث اشارت ميرسر الى اختلاف اداء افراد الاقليات في المجتمع الامريكي على مقياس وكسلر مقارنة مع اداء البيض على نفس المقياس ، فقد طبقت ميرسر مقياس وكسلر على ثلاث مجموعات من البيض والسود والمكسيكيين الامريكيين ووجدت ان متوسط اداء المجموعات الثلاث كان علياالتوالي130 ,90 ,93 بانحراف معياري قيمته 19,9 درجة، ويفسر الاختلاف في الاداء بين المجموعات الثلاث تبعاً لاختلاف معايير التقنين التي طبقت على كل من السود ، والمكسيكيين والمصممة اصلاً لصالح طبقة البيض في المجتمع الامريكي، وعلى ذلك ظهر اداء السود والمكسيكين منخفضاً، والارجح ان يكون مكان هؤلاء في صفوف التربية الخاصة حسب تلك المعايير، ولكن ذلك ليس صحيحاً من الناحية العملية.

3- الانتقادات الموجهة الى اجراءات تطبيق اختبارات الذكاء

ويقصد بذلك تلك الانتقادات الموجهة الى اجراءات تطبيق اختبارات الذكاء ، حيث تستلزم اجراءات التطبيق عددا من الشروط الخاصة بكل اختبار منها ما يتعلق بكفاءة الفاحص ، وظروف المفحوص، ومكان وزمان اجراء الاختبار. وعلى سبيل المثال تعتبر كفاءة

الفاحص وتأهيله احدى العوامل الاساسية في تحيز اداء المفحوص علياالاختبار ، وخاصة من حيث خبرته والفته بفقرات الاختبار وشروط تطبيقها وتسجيلها، ولغته، ولهجته، واتجاهاته نحوالمفحوص ، كما تعتبر بعض العوامل الخاصة بالمفحوص من العوامل الرئيسية في تحيز الاداء علياالاختبار ، ومنها دافعية المفحوص للاداء علياالاختبار ودرجة القلق لديه ، واضطرابه الانفعالي احياناً ، كما تعتبر العوامل الخاصة بظروف عملية التطبيق من حيث شروط المكان والزمان من العوامل المساهمة في تحيز الاداء علياالاختبار لدى المفحوص، خاصة وان اختبارات الذكاء لا تقيس الجوانب الشخصية الاخرى لدى المفحوص كالجوانب الانفعالية والاجتماعية ، وطريقة تفاعله الاجتماعي واستجابته للمتطلبات الاجتماعية، بل تقيس الجانب المعرفي فقط من شخصية المفحوص، وتشكل مجموعة الانتقادات السابقة شكلاً من اشكال اساءة استخدام اختبارات الذكاء (Abuses and Misuses of I. Q Tests) .

ومهما كانت الانتقادات الموجهة الى مقاييس الذكاء من حيث صدقها ومعاييرها وشروط اجراءاتها ، فانها تبقى الاداة الاكثر فاعلية في قياس وتشخيص القدرة العقلية، وتحديد مكان المفحوص على منحى التوزيع الطبيعي للقدرة العقلية، وقد يكون ذلك رداً مناسباً على الانتقادات الموجهة الى مقاييس الذكاء ممن لا يؤمنون بأهمية وقيمة اختبارات الذكاء، اذ يبقى السؤال الموجه الى من يعارضون استخدام اختبارات الذكاء: ما هوالحل البديل لقياس وتشخيص القدرة العقلية ؟

تقييم ذاتي

لماذا ظهرت الانتقادات الموجهة الى اختبارات الذكاء؟

ما هي تلك الانتقادات ؟

ما هو الحل البديل لاستخدام اختبارات الذكاء ؟

أسئلة للمراجعة

- قارن بين أساليب التقويم المقننه وغير المقننه؟
- ايهما أكثر صلاحية في قياس القدرة العقلية مع فئات التربية الخاصة: مقياس ستانفورد بيئيه أم مقياس وكسلر؟ برر إجابتك.
- لماذا تعتبر الملاحظة أداه قياس فعالة مع حالات التربية الخاصة؟
- ما هي الانتقادات الموجهة الى مقاييس الذكاء التقليدية؟

مراجع الوحدة

- الروسان، فاروق (2000) ، *تعديل وبناء السلوك الانساني*، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان ، فاروق (1999) ، *اساليب القياس والتشخيص في التربيةالخاصة* ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
- الكيلاني ، عبد الله زيد (1987) ، *البناء العاملي للصورة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال* ، مجلة دراسات ، الجامعة الاردنية ، عمان .
- الكيلاني ، عبد الله زيد (1981) ، *دليل الصورة الاردنية من مقياس ستانفورد بنيه للذكاء* ، مطبعة الاصدقاء الطبعة الاولى ، عمان
- عليان ، خليل ، الكيلاني ، عبد الله زيد (1988) ، *الخصائص السيكومترية لصورة معربة ومعدلة للبيئة الاردنية من مقياس وكسلر لذكاء الاطفال* ، مجلة دراسات ، الجامعة الاردنية ، مجلد (15) العدد الاول .

قائمة المراجع الاجنبية

- Compton, Carolyn (1980),A ***Guide to 65 Tests in special Education,*** Fraron Education, A Division of Pitman Learning, Inc., Blemont ,C A ,USA.
- Kazdin, Alan E. (1980),***Behavior Modification in Applied Settings,*** The Dorsey press, Homewood Illinois, 6.43 USA.
- Anastasi, A. (1976), ***Psychological Testing,*** New York, The MacMillan Company.
- Wechsler, (1999, 1974, 1991), ***Manaul of the WISC,*** New york, Psychological Corporation.
- Elizabeth T, Sullivan, W. Clark &Ernst W. Tiegs (1957, 1972) ***Columbia Mental Maturity Scale,*** Harcourt Brace Jovan-ov,ch, Inc. USA.
- Kauffman, (1985), ***Kauffman Assessment Battery for Children.***
- Otis, Arthur &Lennon Roger (1969), ***Otis-lennon Mental Ability Test,*** Harcourt, Brace & World, Inc., USA.
- Raven, J.c, Court, J.H. &Raven J. (1967) ***Manual for Raven`s progressive Matrices &Vocabulary Scales,*** London, H.K. Lewis &Co. LTD.
- Sullivan, E. T., Clark, W. &Tiegs, E. 1957 , 1963), ***Manual California Test of Mental Maturity,*** Published by Califenia Test Bureau, 5916 Hollwood Boulevard, los Angeles 28,Ca, USA.

الوحدة الرابعة*

الحقوق والتشريعات المتعلقة

بتقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

أهداف الوحدة

- تهدف هذه الوحدة الى تزويد الطلبة بالمعلومات الأساسية المتعلقة بالحقوق والتشريعات ذات العلاقة بتقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ويتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة ان يحقق النتاجات التالية:
- يتتبع الأصول التاريخية للتشريعات والحقوق التربوية والاجتماعية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .
- يتعرّف دور المنظمات الدولية في اصدار التشريعات الخاصة بالأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة .
- يتعرّف القوانين والتشريعات الدولية والعربية ذات العلاقة بقياس وتقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- يستخلص الطلبة القرارات المترتبة على تقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وفقاً للقوانين والتشريعات.

---

* ظهرت أجزاء من هذا الفصل في كتاب قضايا ومشكلات في التربية الخاصة للدكتور فاروق الروسان (1996).

مقدمة

تعتبر قضية الحقوق والتشريعات للأطفال غير العاديين أو الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة من القضايا التي أثارت اهتماماً كبيراً لدى آباء وأمهات هؤلاء والإداريين والعاملين عموماً وذلك لما يترتب على هذه التشريعات من خدمات ومنافع ، ومن أدنى متطلبات الحياة الكريمة ، والاعتراف بكرامة الفرد وإنسانيته استيفاءً لحقوق والتزامات يُقرها القانون، كما يترتب على هذه التشريعات ، ويعتبر ظهور هذه القوانين والتشريعات نقلة نوعية في مجال التربية الخاصة، وخاصة في الدول التي بادرت بإصدار مثل هذه القوانين والتشريعات، والتي تعكس مدى الوعي والاهتمام بهذه الفئة من الأطفال، من حيث حقوقهم ومصالحهم المختلفة وصيانة هذه الحقوق والمصالح وتنظيمها ورعايتها، كما يعكس ظهور القوانين والتشريعات في الدول المختلفة ، الاتجاهات الإيجابية نحو فئات الأطفال غير العاديين ، الذين يشكلون نسبة تتراوح ما بين 3% - 17% في المجتمع .

(2)

نظرة تاريخية الى حقوق المعاقين والتشريعات الخاصة بهم :

اختلفت نظرة المجتمعات الى الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة ، وتبعاً لذلك اختلفت التشريعات والحقوق المعترف بها لهؤلاء الأطفال ، ففي المجتمعات اليونانية والرومانية القديمة كان الاتجاه السلبي هو الاتجاه السائد نحو الأطفال المعوقين ، وعلى ذلك كانت شريعة التخلص من هؤلاء الأطفال هي الشريعة السائدة ، ولكن عندما ظهرت الديانات السماوية والتي اتسمت بالمواقف الإيجابية نحو الأطفال المعاقين ، فقد ظهرت التشريعات التي تدعو الى مساواتهم بالأطفال العاديين من حيث حقوقهم ، ولكن الأمر لم يكن كذلك في عصر النهضة في المجتمع الأوروبي في العصور الوسطى ، حيث اتسمت اتجاهات المجتمع بالسلبية نحو المعوقين ، ولذا أطلق على تلك العصور اسم عصر السلاسل الحديد والذي يعني حرمان المعوقين من حقوقهم الاجتماعية والتربوية.

وقد بقي الأمر كذلك حتى منتصف القرن الحالي حيث ظهرت الاتجاهات الإيجابية نحو المعاقين ، وخاصة حقوقهم التربوية والصحية والاجتماعية ، وعلى ذلك فإن ظهور القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول العربية، جاء نتيجة للمشكلات التربوية والصحية والاجتماعية التي عاني منها

المعاقون وذويهم، ونتيجة للجهود الإنسانية التي قام بها علماء النفس والتربية والاجتماع والقانون والدين، ونتيجة للضغوط التي مارسها الآباء والأمهات ذوي الأطفال المعاقين، ونتيجة للجهود الرسمية التي مارستها الحكومات والهيئات الدولية في مجال الحقوق والتشريعات، والتي أخذت شكل الإعلانات والقوانين والأنظمة والتعليمات التي نظمت أشكال العلاقة بين المعاقين وغيرهم من ذوي العلاقة وكفلت حقوقهم التربوية والصحية والاجتماعية.

وقد يكون من الضروري التمييز بين ثلاث مصطلحات ذات علاقة بالحقوق والتشريعات الخاصة بالأطفال غير العاديين هي :

1- القانون غير الملزم (Permissive Law)، ويعني إمكانية تقديم المدارس لبرامج التربية الخاصة.

2- القانون الملزم (Mandatory Law)، ويعني إلزام المدارس بتقديم برامج التربية الخاصة.

3- القانون العام (Public Law)، ويعني ذلك القانون الملزم والذي يتضمن مجموعة من المواد، والصادر عن الدولة أو الحكومة من مثل القانون العام (PL 94-142) والمعروف باسم: قانون التربية لكل الأطفال المعوقين (The Education For All Handicaped Act, EHA)، والذي صدر في عام 1978 ، والذي أصبح يعرف الآن باسم : قانون تربية الأفراد المعاقين (Individuals With Disabilities Education Act, IDEA)، والقانون رقم 12 لسنة 1993 والمعروف باسم : قانون رعاية المعوقين ، والذي صدر في الأردن في عام 1993.

ويرجع تاريخ ظهور الاهتمام بالتشريعات والحقوق للمعوقين إلى منتصف هذا القرن حيث يرجع الفضل في ذلك الى الهيئات الدولية والعربية التي نادت بضرورة حماية حقوق المعوقين وتأهيلهم ، إذ تبنت هيئة الأمم المتحدة (United Nations) والمنظمات الصادرة عنها مثل منظمة اليونسكو (UNESCO) ومنظمة العمل الدولية International Labor Organization (ILO) ومنظمة الصحة الدولية World Health Organization, (WHO) عدداً من القرارات التي تكفل حقوق المعاقين، مثل القرار رقم (309) لعام 1950 والذي يتضمن اتخاذ الحكومات للاجراءات اللازمة

لإصدار التشريعات الخاصة بالمعوقين ، وكذلك القرار رقم (3447) لعام 1975 ، والذي يتضمن الإشارة الى الحقوق التالية:

- تحديد الإعاقة ومعناها ، والتي تتضمن العجز الكلي أو الجزئي الذي لا يمكن الفرد من القيام بمتطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية.
- تمتع المعاقين بكافة الحقوق المنصوص عليها في هذا الإعلان بغض النظر عن الجنس أو اللون أو العرق أو الدين.

3

- تمتع المعاقين بحقوقهم الطبيعية في احترام كرامتهم الإنسانية مهما كان سبب الإعاقة أو درجتها أسوة بالأفراد الآخرين العاديين.
- تمتع المعاقين بالحقوق المدنية والسياسية التي يتمتع بها الأفراد العاديون.
- حق المعاقين من الاستفادة من الوسائل والأدوات التي تؤهلهم للاعتماد على ذواتهم قدر الإمكان.
- حق المعاقين في العلاج الطبي والنفسي ، وكذلك حقهم في الرعاية والتعليم والتأهيل المهني.
- حق المعاقين في الضمان الاقتصادي والاجتماعي ، وكذبك حقهو في العمل.
- حق المعاقين في العيش مع أسرهم ومشاركتهم وجميع الأنشطة الاجتماعية والترويحية.
- حق المعاقين في الحماية من كل أشكال الاستغلال والتحيز.
- حق المعاقين في الاستفادة من الخدمات القانونية من أجل حمايتهم وحماية ممتلكاتهم.
- حق المعاقين في الاستفادة من المنظمات أو المؤسسات التي تعني بشؤونهم.
- حق المعاقين في معرفة حقوقهم . (اليونسكو ، 1981 ، ص 17)

نشاط:

لماذا ظهرت القوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال غير العاديين؟

كما ظهر بيان مانيلا (1978) والصادر عن المؤتمر الثاني الدولي المتعلق بحقوق المعوقين والتشريعات الخاصة بهم حيث تضمن ذلك البيان إشارات واضحة إلى ضرورة وضع تشريع للمعاقين ومنها :

- أن تبدأ الدول النامية بوضع التشريعات الخاصة بحقوق المعاقين قبل عام 1981 وهذا العام الدولي للمعاقين.
- أن يؤسس في كل بلد نام مجلس قومي لرعاية وتأهيل المعوقين عن طريق التشريع.
- أن تكون جميع المباني العامة والخاصة خالية من الحواجز المعمارية للمعاقين ، وتوفير الأطراف الصناعية مجاناً ، وتوفير التعليم المناسب.

كما ظهر الإعلان العربي للعمل مع المعوقين (1981) والذي صدر عن المؤتمر الإقليمي للمعوقين المنعقد في الكوقت في عام 1981 ، والذي حضره ممثلين عن الدول العربية ، والهيئات الدولية، حيث تضمن ذلك الإعلان عدداً من الجوانب التي تمثل الأسس والمبادئ للعمل مع المعاقين ، وأهداف خطة العمل مع المعاقين ، والوسائل والأساليب التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف ، حيث ركزت الأسس والمبادئ على عدد من الحقوق للمعاقين منها:

- التأكيد على حق المعوقين في المساواة مع غيرهم من المواطنين ضمن إمكاناته للعيش الكريم وحقهم في توفر فرص العمل وظروفه المناسبة.
- التأكيد على حق المعوقين في الرعاية والتعليم والتأهيل والتشغيل دون تمييز بسبب الجنس أو الأصل أو المركز الاجتماعي أو الانتماء السياسي.

كما تضمن الإعلان عدداً من الأهداف للعمل مع المعاقين والتي تشمل عدداً من الحقوق للمعاقين منها:

- توفر الفرص والأمكانات اللازمة للعلاج والرعاية الطبية والغذائية والنفسية والاجتماعية من خلال الأسرة والمؤسسات ذات العلاقة.
- توفير فرص العمل والتشغيل سواء أكان ذلك من القطاع العام أو القطاع الخاص .
- توفير فرص الوقاية والتعيين والعلاج من الأمراض المعدية والمواطنة لكل فرد ، وخاصة الأطفال والأمهات وإعطاء الأولوية للصحة العامة والصحة البيئية.

4

- تأمين المواطن ضد حالات العجز والشيخوخة والبطالة والمرض درءاً لما ينجم عنها من إعاقة جسدية أو عقلية أو اجتماعية.

كما تضمن الإعلان عن الوسائل والأساليب التي تعمل على تحقيق أهداف خطة العمل مع المعوقين ، وبعض الحقوق للمعاقين ، ومنها :

- إدماج التربية الخاصة للمعوقين كجزء متكامل من سياسة التعليم الأساسي الإلزامي وتضمن ذلك في قوانين التعليم مع توفير المستلزمات والأجهزة التعليمية اللازمة لتعليم المعوقين سواء أكان ذلك في مؤسسات خاصة أو في الصفوف الدراسية العادية.
- إصدار ومراجعة التشريعات الاجتماعية المنظمة لتشغيل المعوقين وشروط العمل والأجور والأمن الصناعي وغيرها من قضايا العمل والاستخدام المتصلة بالظروف الخاصة للمعاقين، (مكتب اليونسكو الإقليمي ، 1984 ، ص 164).

وفي عام 1981 عقد المؤتمر العالمي حول تربية المعاقين في توريمو لينس مالاغا / في أسبانيا في الفترة الواقعة ما بين 2-1981/11/7 والذي نظمته الحكومة الأسبانية بالتعاون مع منظمة اليونسكو ، حيث أعلنت في هذا المؤتمر حقوق الأشخاص المعوقين ، والمتخلفين عقلياً، حيث تضمن ذلك الإعلان ستة عشر مادة ، منها :

المادة رقم (1) : كل شخص معوق يجب أن يكون قادراً على ممارسة حقه الأساسي في التمتع الكامل بالتربية والتأهيل والثقافة والإعلام.

المادة رقم (6) : يجب أن تهدف البرامج التربوية والتدريبية والثقافية والإعلامية إلى دمج الأشخاص المعوقين في الوسط الطبيعي للعمل والحياة.

المادة رقم (7) : من أجل التقليل من حالات الإعاقة والتخفيف من أثارها فيتعين على الحكومات وبالتعاون مع المنظمات غير الحكومية العمل على اكتشافها المبكر وتأمين العلاج المناسب لها .... الخ.

المادة رقم (11) : يجب توفير المنشآت والتجيهزات الضرورية لتربية الشخاص المعوقين وتدريبهم وخاصة في البلدان النامية ، (مكتب اليونسكو ، 1988 ، ص 166).

وفي عام 1981 عقد مؤتمر الكويت الإقليمي للمعوقين، حيث دعت اللجنة الوطنية الكويتية للسنة الدولية للمعاقين الى عقد مؤتمر عربي إقليمي بالتعاون الفني مع الأمم المتحدة / اللجنة الاقتصادية لغربي آسيا في الفترة الواقعة ما بين 1-1981/4/5 وكا من أهم التوصيات التي اتخذت في ذلك المؤتمر:

- وضع وتعديل التشريعات الخاصة بالمعوقين وذلك تأكيداً لأهمية التشريع في ضمان حقوق المعوقين.
- إتاحة مزيد من فرص العمل للمعوقين ، وتحديد نسبة معينة لتشغيلهم في المؤسسات والمصانع والشركات.
- توفير التشهيلات المعمارية والنتنظيمية التي تمكن المعوقين من الحركة وارتياد المرافق العامة واستخدام وسائل المواصلات ، مع ضرورة مراعاة ذلك عند إعادة تخطيط المدن، (مكتب اليونسكو، 1981، ص 11).

ويبدو من استعراض تاريخ ظهور الحقوق والتشريعات الخاصة بالمعاقين والتي بدأت منذ منتصف هذا القرن، أن هذه التشريعات قد شملت عدداً من الحقوق التربوية والصحية والاجتماعية للمعاقين، وأن ظهور التشريعات والقوانين النافذة المفعول والتي ظهرت منذ أواسط السبعينات في الولايات المتحدة الأمريكية ، ومنذ أواسط الثمانينات في بعض الدول العربية لم يكن مجرد صدفة وإنما كان ذلك نتيجة للجهود السابقة التي ظهرت في عدد من المؤتمرات الدولية ونتيجة للجهود التي بذلتها العديد من المنظمات الدولية التي دعت إلى ضرورة إصدار قوانين تحمي وتكفل حقوق المعاقين.

5

يعتبر القانون الأداة الفعالة التي تعمل على تنظيم علاقات الأفراد بعضهم ببعض بما عليهم من واجبات وما لديهم من حقوق ، ويكتسب القانون أهميته بسبب من تنظيمه لتلك العلاقات الفردية والجماعية، بما يكفل الحقوق والواجبات لكل من الدولة والفرد في أطار ذلك القانون، وبدون القانون، تصبح العلاقات بين الفراد، غير منظمة وغير ملزمة، وأقرب منها إلى الفوضى ، ومثل ذلك ينطبق بشكل واضح على فئة الأفراد غير العاديين إذ وقبل ظهور القوانين والتشريعات الخاصة بهم، لم تكن حقوقهم التربوية والتعليمية والاجتماعية موضع اهتمام وعناية، كما هي الآن، وخاصة في الدول التي ظهرت فيها القوانين والتشريعات الخاصة بالمعوقين، من حيث الرعاية والاهتمام في المجالات التربوية والصحية والاجتماعية.

وقد ظهرت الحقوق والتشريعات الخاصة المعوقين بسبب من الاتجاهات الاجتماعية والتربوية التي تنادي بضرورة إصدار تشريعات خاصة بالمعوقين لما لها من إيجابيات ، في

حين رأي البعض الآخر أن إصدار مثل هذه الحقوق والتشريعات مصدراً للسلبيات وانتقاصاً من حقوق الأفراد العاديين التربوية والاجتماعية ، ويعكس موقف المناهضين لمثل هذه الحقوق والتشريعات عدداً من الاتجاهات السلبية نحو مثل هذه الفئة من الأفراد ، والتي كانت وما زالت تنادي بضرورة عزل هؤلاء الأفراد في مراكز الإقامة الكاملة ، وحرمانهم من الفرص التربوية والاجتماعية ، وكذلك حرمانهم من فرص العمل لعدد من المبررات أهمها الأداء المتدني لهؤلاء الأفراد في ميادين العمل المختلفة ، وضرورة توفير فرص العمل للأفراد العاديين أولا وقبل توفيرها للأفراد غير العاديين ، ولهذه الأساليب والمبررات لم تظهر في كثير من دول العالم آية قوانين أو تشريعات خاصة بالأفراد غير العاديين ، في حين ظهرت في بعض دول العالم القوانين والتشريعات الخاصة بالأفراد غير العاديين والتي تعكس مواقف الدول ذات المواقف الإيجابية من الأفراد غير العاديين ، ولهذا كله اعتبرت قضية الحقوق والتشريعات من القضايا الرئيسية والهامة في ميدان التربية الخاصة ، خاصة بعد أن ظهرت الأسئلة المتعددة المتعلقة بالحقوق والتشريعات الخاصة بالمعاقين والتي يصعب الإجابة عليها ، ومنها :

1- كيف ظهرت تلك التشريعات ؟ ولماذا أظهرت ؟ وما هي الخلفية الثقافية والاجتماعية والسياسية التي تقف وراء ظهور مثل تلك التشريعات ؟

2- هل تعمل التشريعات والقوانين على تأمين الفرص التربوية للأطفال والشباب من المعوقين؟

3- هل تتناسب التشريعات والقوانين وحاجات المعاقين؟

4- هل تتضمن التشريعات والقوانين كل حاجات المعاقين؟

5- هل تعتبر التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين جزءاً من التشريعات العامة الموجودة في دولة ما؟

6- هل تتضمن التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين الحاجات التربوية والتعليمية كافة؟

7- هل تتضمن التشريعات والقوانين ضمانات تكلف تنفيذ تلك التشريعات والقوانين بالطريقة المناسبة؟

8- هل تتضمن التشريعات إجابة على الأسئلة العديدة المتعلقة بأسس قبول الطلبة وانتقالهم وفرص العمل المتاحة لهم ؟

9- هل تتضمن التشريعات والقوانين إشارة الى الخدمات المساعدة وضرورتها؟

10- ما الذي يضمن تطبيق القانون ؟ وتنفيذ أنظمته وتعليماته؟

تدريب:

ما أهمية ظهور القوانين والتشريعات في مجال التربية الخاصة؟

6
القوانين والتشريعات العربية ذات العلاقة بتقييم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

مقدمة

بدأ اهتمام بعض الدول العربية بالقوانين والتشريعات الخاصة بالأطفال المعوقين منذ بداية الثمانينات وعلى أثر توصيات العام الدولي للمعوقين (1981)، وعلى أثر ذلك عقد الندوات والمؤتمرات التي أوصت بضرورة كتابة تشريعات وقوانين خاصة بالمعوقين ، ومما يدلل على ذلك التوصيات الصادرة عن مؤتمر الكويت الإقليمي للمعوقين نيسان (ابريل ، 1981) وعن الحلقة الدراسية لرعاية المعوقين بالدول العربية الخليجية والتي عقدت في البحرين في تشرين الثاني (نوفمبر ، 1981) وكذلك التوصيات الصادرة عن الحلقة الدراسية برعاية المعوقين والتي عقدت في دمشق في نيسان 1982، وكذلك التوصيات الصادرة عن أعمال الحلقة الدراسية واقع ومستقبل مؤسسات المعوقين في الأردن ، نيسان 1984، والتوصيات الصادرة عن مؤتمرات اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة بجمهورية مصر العربية ما بين 1973 و 1994، هذا بالإضافة الى العديد من المؤتمرات والحلقات الدراسية التي عقدت في عدد من الدول العربية واليت أوصت على ضرورة إيجاد التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين ، ومما يدلل على الاهتمام العربي بقضية الحقوق والتشريعات الخاصة ، تركيز بعض المجلات العربية مع أعدادها ومقالاتها على أهمية وجود القوانين والتشريعات ، إذ ركزت مجلة التربية الجديدة والتي تصدر عن مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في البلاد العربية في عددها الرابع والعشرون ، 1981 على إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعوقين والصادر في عام 1975 وعلى الإعلان العربي للعمل مع المعوقين (1981) وعلى إعلان المؤتمر العالمي حول تربية المعاقين وإدماجهم (1981) ، كما ركز العدد الأول من المجلة العربية للتربية والتي تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في عام 1982 على التشريعات العربية الخاصة بالمعوقين .... الخ . ويعكس كل ذلك الاهتمام على المستوى الرسمي وغير الرسمي من قبل الدول والمنظمات العربية على أهمية القوانين والتشريعات الخاصة بالمعاقين . وكان كل ذلك مقدمة لظهور القوانين والتشريعات أما على شكل قوانين مقررة رسمياً من قبل بعض الدول العربية أو

مسودات تشريع وقوانين في طريقها الى الأقرار ، في فترة الثمانينات والتسعينات من هذا القرن ، وسوف يتم في الصفحات التالية عرض تجارب بعض الدول العربية في مجال التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين ، وخاصة التشريعات المتعلقة بتقييم وتشخيص الأطفال غير العاديين والمواد التي تنص على ذلك في تلك القوانين والتشريعات.

نشاط :

ابحث عن القوانين العربية ذات العلاقة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة؟

تجربة المملكة الأردنية الهاشمية :

بدأ الاهتمام بموضوع اصدار قوانين وتشريعات خاصة بالمعوقين في الأردن مع بداية الثمانينات وعلى اثر العام الدولي للمعوقين (1981) ، فقد أوصت اللجنة التشريعية التابعة للجنة الوطنية الأردنية للعام الدولي للمعوقين بضرورة إصدار التشريعات والقوانين الخاصة بالمعاقين ، وعلى اثر ذلك أعدت وزارة التنمية الاجتماعية في عام 1982 مسودة مشروع قانون المعوقين في عام 1982، وقد تألف ذلك المشروع من 17 مادة ، وقد بقيت مسودة ذلك المشروع حتى عام 1989 حيث تم اجراء بعض التعديلات على مواده ، وأعيدت صياغة مواد أخرى فيه ، حتى ظهر قانون رعاية المعوقين رقم 12 لعام 1993، والذي سمي بقانون رعاية المعوقين بعد أن مر بمراحله الدستورية، وجاء في مبررات ظهور هذا القانون، ضرورة توفير الخدمات التربوية والاجتماعية والصحية للمعوقين من خلال مواد ذلك القانون التي تكفل حقوقهم وتنظمها ، وقد تألف القانون من (12) مادة ، وفيما يلي مواد القانون كما وردت في الجريدة الرسمية للمملكة الأردنية الهاشمية العدد 3891 بتاريخ 17 نيسان ، 1993م.

(7)

قانون رعاية المعوقين رقم 12 لسنة 1993

نحن الحسين اول ملك المملكة الأردنية الهاشمية بمقتضى المادة (13) من الدستور وبناء على ما قرره مجلسا الأعيان والنواب نصادق على القانون الآتي ونأمر بإصداره وإضافته إلى قوانين الدولة:

المادة (1): يسمى هذا القانون (قانون رعاية المعوقين لسنة 1993) ويعمل به بعد شهرين من تاريخ نشره في الجريدة الرسمية.

المادة (2): يكون للكلمات والعبارات التالية حيثما وردت في هذا القانون المعاني المخصصة لها أدناه : إلا اذا دلت القرينة على غير ذلك:

الوزارة : وزارة التنمية الاجتماعية

الوزير: وزير التنمية الاجتماعية

المعوق: كل شخص مصاب بقصور كلي أو جزئي بشكل مستمر في أي من حواسه أو قدراته الجسمية أو النفسية أو العقلية إلى المدى الذي يحدو من إمكانية التعلم أو التأهيل أو العمل بحيث لا يستطيع تلبية متطلبات حياته العادية في ظروف أمثاله من غير المعوقين.

المجلس: المجلس الوطني لرعاية المعوقين المؤلف وفقاً لاحكام هذا القانون.

التربية: الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدم للمعوقين بهدف تلبية حاجاتهم الخاصة وتنمية قدراتهم ومساعدتهم على الاندماج في المجتمع.

التأهيل: الخدمات والأنشطة التي تمكن المعوق من ممارسة حياته بشكل أفضل على المستويات الجسدية والاجتماعية والذهنية والنفسية والمهنية.

المادة (3): تنبثق فلسفة المملكة الأردنية الهاشمية تجاه المواطنين المعوقين من القيم العربية الإسلامية والدستور الأردني ، والميثاق الوطني وقوانين التربية والتعليم العالي ، والإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، والإعلان الدولي للمعوقين ، ونؤكد على المبادئ التالية:

أ- حق المعوقين في الاندماج في الحياة العامة للمجتمع.

ب- حق المعوقين في التربية والتعليم ، والتعليم العالي كل حسب قدراته.

ج- حق المعـوقين في العـمل الذي يتناسب مع قـدراتهم ومـؤهلاتهم ، وحـقـهم في الرياضة والترويج.

د- حق المعوقين في الوقاية الصحية والعلاج الطبي.

هـ - حق المعوقين في بيئة مناسبة توفر لهم حرية الحركة والتنقل بأمن وسلامة.

حق المعوقين في الحصول على الأدوات والأجهزة والمواد التي تساعدهم على التعلم والتدرب والحركة والتنقل.

ز-حق ذوي الإعاقات المتعددة والحادة في التعليم والتدريب والتأهيل.

ح- حق ذوي المعوقين المحتاجين في الإغاثة والخدمات المساندة.

ط-حق المعوقين في المشاركة في صنع القرارات المتعلقة بهم.

المادة (4): تعمل الوزارة بالتعاون مع الوزارات والدوائر الحكومية وجميع الجهات ذات العلاقة برعاية وتعليم المعوقين على قياسم هذه الجهات بتقديم خدماتها وبرامجها لرعاية المعوقين بما في ذلك ما يلي:

أ-1 . توفـر الوزارة التشخيص الاجتماعي اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها.

2. توفر الوزارة لذوي الإعاقات المتعددة والشديدة الخدمات الخاصة بالمعوقين في مجال الرعاية والعناية والإغاثة والتدريب والخدمات الأسرية والتثقيفية.

3. تشرف الوزارة على جميع المؤسسات والمراكز التي تعني بتأهيل المعوقين رعايتهم وإغاثتهم في القطاعين العام والخاص وترخص من قبلها.

ب- 1. توفر وزارة التربية والتعليم التشخيص التربوية اللازم لتحديد طبيعة الإعاقة وبيان درجتها:

2. توفر وزارة التربية والتعليم ، والتعليم الأساسي والثانوي بأنواعه للمعوقين حسب قدراتهم بما في ذلك توفير أنماط التربية لتشمل برامج التربية الخاصة.

3. تعتبر كل مؤسسة تعليمية تعنى بتربية المعوقين وتعليمهم في القطاعين العام والخاص مدرسة تشرف عليها وزارة التربية والتعليم وترخص من قبلها.

ج- 1. تعمل وزارة التعليم العالي على قيام مؤسسات التعليم العالي الرسمية والأهلية بتوفير الفرص للمعوقين لممارسة حقهم في هذا التعليم كل حسب قدراته وإمكانياته.

2. تعمل وزارة التعليم العالي على إعداد كودار فنية مؤهلة للعمل مع مختلف فئات المعوقين.

د- توفر وزارة الصحة والخدمات الطبية الملكية كل في مجال اختصاصها ما يلي:

1- الخدمات الوقائية والعلاجية والصحية والنفسية الخاصة بالمعوقين.

2- خدمات التشخيص والتصنيف اللازمة لتحديد درجة إعاقة المعوق بالتعاون مع الوزارة.

3- صرف بطاقات تأمين صحي مجاناً للمعوقين من غير المقتدرين وغير المشمولين بأي نظام تأمين صحي آخر وفق أنظمة تصدر لهذه الغاية.

هـ-تقوم وزارة الإعلام من خلال أجهزتها المختلفة بالاهتمام بالمعوقين وإبراز أهمية دمجهم في المجتمع.

و-1. توفر وزارة العمل ومؤسسة التدريب المهني البرامج والخطط وإجراءات التقييم الكفيلة بتحقيق التدريب المهني المناسب للمعوقين وتطوير قدراتهم وإيجاد فرص العمل الملائمة ودعم مشاريع المشاغل المحمية.

تستخدم مؤسسات القطاع العام والخاص والشركات التي لا يقل عدد العاملين فيعا عن (52) عاملاً واحداً من المعوقين واذا زاد عدد العاملين في أي منها على (50) عامً تخصص ما لا يقل نسبته عن 2% من عدد العاملين للمعوقين على ان لا يتعارض نوع الإعاقة مع طبيعة العمل في المؤسسة.

ز- تعمل وزارة الشباب على توفير فرص الرياضة والترويح من ملاعب وقاعات وأدوات للشباب المعوقين بما يلبي حاجاتهم ويطور قدراتهم.

المادة (5): أ- تعفى من رسوم الجمارك والاستيراد ومن أية رسوم أو ضرائب أخرى جميع المواد التعليمية والطبية والوسائل المساعدة والأدوات والآلات وقطعها ووسائط النقل اللازمة لمدارس ومؤسسات وبرامج المعوقين والمشاريع الإنتاجية الفردية والجماعية التي يملكها المعوقون ويديرونها ووسائل النقل المعدة إعداداً خاصاً لاستعمال الأفراد المعوقين بتوصية من الوزارة ووفق الشروط التي يتفق عليها بين الوزارة ودائرة الجمارك العامة.

ب- تعفى مراكز رعاية المعوقين ومؤسساتهم التابعة للحكومة أو الجمعيات الخيرية من ضريبة الأبنية والأراضي والمعارف على العقارات التي تملكها وكذلك رسوم تسجيل هذه الأراضي والعقارات وأية ضرائب أو عوائد تحسين أخرى والرسوم التي تتقاضاها أي بلدية أو مجلس قروي في المملكة ما دامت هذه العقارات تستخدم لخدمة المعوقين على أن يتم الإعفاء بتسبيب من الوزير.

9

المادة (6): أ- يشكل مجلس يسمى (المجلس الوطني لرعاية المعوقين) برئاسة الوزير وعضوية كل من :

1. أمين عام الوزارة / نائباً للرئيس
2. أمين عام وزارة العمل/عضواً
3. أمين عام وزارة التربية والتعليم/ عضواً
4. أمين عام وزارة الصحة/عضواً
5. أمين عام وزارة التعليم العالي/عضواً
6. ممثل عن وزارة الشباب/ عضواً
7. ممثل عن وزارة الإعلام/عضواً
8. ممثل عن رئاسة هيئة الأركان المشتركة/عضواً
9. ممثل عن صندوق الملكة علياء للعمل الاجتماعي التطوعي الأردني عن المجلس التنفيذي للاتحاد العام للجمعيات/عضواً

10. ممثل عن المجلس التنفيذي/عضواً

11. مدير التربية الخاصة في الوزارة /عضواً

12. ممثل عن مراكز ومؤسسات القطاع الأهلي العاملة في مجال المعوقين يسميه الوزير/عضواً

13. ممثل عن أولياء المعوقين يسميه الوزير/عضواً

14. ثلاثة ممثلين عن المعوقين يسميهم الوزير على أن يكون أحدهم معوقاً حركياً والثاني بصرياً والثالث سمعياً/عضواً

15. ممثل عن الجامعة الأردنية يسميه رئيس الجامعة/عضواً

ب- يعين الوزير أحد موظفي الوزارة أمينا للسر.

لمجلس الوزراء بناء على تنسيب الوزير أن يضم الى عضوية المجلس عدداً لا يتجاوز ثلاثة من الأشخاص المهتمين برعاية شؤون المعوقين.

د- تكون مدة المجلس ثلاث سنوات.

هـ -يجتمع المجلس مرة كل ثلاثة أشهر على الأقل وكلما دعت الحاجة لذلك بدعوة من رئيسه ، ويكون اجتماع المجلس قانونياً بحضور أكثرية أعضائه على ان يكون الرئيس ونائبه أحدهم وتتخذ القرارات فيه بالإجماع أو بأكثرية أصوات الحاضرين ، وعند تساوي الأصوات يرجح الجانب الذي معه رئيس الاجتماع.

المادة (7): يتولى المجلس المهام والصلاحيات التالية:

1. رسم السياسة العامة لرعاية المعوقين وتأهيلهم وتعليمهم.

2. وضع خطة وطنية للوقاية من حدوث الإعاقات وتخفيف حدتها والعمل على منع تفاقمها.

3. استقطاب الإعانات والتبرعات لدعم مشاريع رعاية المعوقين على أن تؤخذ موافقة مجلس الوزراء اذا كانت هذه الإعانات والتبرعات من مصادر خارجية.

د-اقتراح مشاريع الأنظمة الخاصة بالمعوقين واللازمة لتطبيق احكام هذا القانون.

هـ -وضع التعليمات التنفيذية والتنظيمية الداخلية للمشروعات والبرامج الإدارية والتربوية والتأهيلية اللازمة لتطبيق أحكام هذا القانون والأنظمة الصادرة بموجبه.

10

المادة (8): يترتب على الجهات المعنية عند إقامة ابنية الرسمية والعامة وفتح الطرق ، توفير المسارب الخاصة والتجهيزات والمعينات اللازمة لاستخدام المعوقين مما يسهل حركتهم ويؤمن سلامتهم.

المادة (9): أ- تنشأ المؤسسات والمراكز الخاصة برعاية المعوقين وتأهيلهم الأهلية والأجنبية بموجب ترخيص يصدره الوزير ويكون هذا الترخيص مؤقتاً أو دائماً وفق التعليمات التي يصدرها الوزير لهذه الغاية.

ب- يعتبر الترخيص المؤقت أو الدائم الصادر عن الجهات المعنية قبل نفاذ هذا القانون كأنه صادر بمقتضاه.

المادة (10): اذا خالفت أية مدرسة أو مؤسسة أو مركز من مؤسسات أو مراكز رعاية المعوقين أو المدارس.

المادة (11): لمجلس الوزراء إصدار الأنظمة اللازمة لتنفيذ أحكام هذا القانون.

المادة (12): رئيس الوزراء والوزراء مكلفون بتنفيذ أحكام هذا القانون.

وقد صدر كتاب كودة متطلبات البناء الخاص بالمعوقين (1993) عن وزارة الأشغال العامة والإسكان تطبيقاً لمواد القانون رقم (12) لعام 93، حيث تضمن الباب الأول من الكتاب بالتعريفات الإعاقة في حيت تضمن الباب الثاني المتطلبات العامة لتصميم المباني ، أما الباب الثالث فقد تضمن المتطلبات الدنيا لتأهيل المباني العامة وتصميمها ، وأخيراً الباب الرابع حيث تضمن متطلبات العناصر الخارجية لاستعمال المعوقين ، وجاءت فصول الكتاب متضمنة عدداً من الرسوم التصميمية للمباني والمداخل ومواقف السيارات .... الخ، والتي تتناسب وحاجات المعوقين في الأردن.

تجربة المملكة العربية السعودية:

يرجع اهتمام المملكة العربية السعودية بالمعوقين الى منتصف هذا القرن تقريباً، حيث افتتحت وزارة المعارف عدداً من المدارس الخاصة بالمعوقين ضمن مديرية التعليم الخاص، وقد صدر أول تشريع في عام 1987، حيث سمي القانون الخاص بالمعوقين "بقانون المعوقين" والذي يعمل به منذ إقراره ونشره في الجريدة الرسمية ، وقد استند القانون الى

عدد من الأسس الاجتماعية والتربوية والتي أهمها مساواة المعاق في الحقوق والواجبات بغيره من أبناء المجتمع وفق ما تسمح به قدراته وإمكاناته، ومنها شمولية لعدد من البعاد التربوية والتأهيلية والمهنية ، ومراعاته للأعلانات والقوانين العالمية التي صدرت في مجال تشريعات وحقوق المعوقين.

وقد تضمن القانون عدداً من المواد وزعت في أربعة أبواب هي :

الباب الأول: ويتضمن (3) من المواد ذات العلاقة بتعريف المصطلحات الخاصة بفئات الإعاقة والوقاية وبرامج التربية الخاصة والخطط التربوية الفردية... الخ.

الباب الثاني: ويتضمن (7) مواد في مجال الحقوق العامة مثل حق المعاق في الحياة الحرة الكريمة، وحقه في الحماية ، والتربية ، والعمل، والتأهيل ...... الخ.

الباب الثالث: ويتضمن (11) مادة والتي شملت على برامج الوقاية وتوعية المجتمع وخاصة الاستشارات الوراثية والفحوص الطبية قب الزواج وبرامج التطعيم وضرورة صرف الدواء بموجب وصفات طبية معتمدة، وتحديد مسؤولية وزارة الإعلام بالبرامج التي تعمل على توعية المجتمع بأسباب الإعاقة وبرامج الوقاية منها، وضرورة تحديد مواصفات الأبنية العامة، بحيث تتولى تنفيذ تلك المسؤوليات وزارة الصحة والإعلام ووزارة الشؤون البلدية والقروية.

11

الباب الرابع: ويتضمن (37) مادة تتعلق بحقوق المعوقين التربوية والتعليمية ومنها التعليم المجاني من عمر 4-2 سنة وحقوق المعوقين في التشخيص المناسب بأدوات القياس المناسبة، وتنظيم الصفوف الدراسية ، وتنظيم المناهج والخطط الدراسية، وأخيراً التشكيلات الإدارية وشروط تعيين العاملين في مجال التربية الخاصة.

الباب الخامس: ويتضمن (36) مادة تتعلق بالتأهيل والتشغيل ، والتأهيل المهني والتشغيل، والتأهيل الطبي والتأهيل الاجتماعي.

الباب السادس: ويتضمن (9) مواد تتعلق بتشكيل المجلس الوطني لشؤون المعوقين لضمان تنفيذ هذا القانون ، ومتابعة شؤون المعوقين على المستوى الوطني. (حمدان والسرطاوي، 1987).

وفيما يلي أمثلة من مواد ذلك القانون:

المادة رقم (3) من الباب الأول: حيثما وردت المصطلحات التالية فإنها تعني ما يقابلها:

المعوق: هو كل فرد يعاني من عجز عقلي أو جسمي أو اضطراب في الوظائف النفسية يحد من قدرته على تأدية دوره الطبيعي في المجتمع قياساً بأبناء سنه وجنسه في الإطار المجتمعي والثقافي الذي يعيش فيه مما يستدعي تقديم خدمات خاصة تسمح بتمية قدراته إلى أقصى حد ممكن وتساعده في التغلب على ما قد يواجهه من حواجز ثقافية او تربوية أو اجتماعية أو مادية . ولأغراض هذا القانون يصد بالمعوق الفرد الذي يعاني من واحدة أو أكثر من الإعاقات التالية: (الإعاقة العقلية، الإعاقة الجسمية الحركية، الإعاقة السمعية ، الإعاقة البصرية).

وقد اشتملت المادة رقم (3) على تعريفات لكل من المصطلحات التالية: المعوق عقلياً، المعوق جسمياً وحركياً، المعوق سمعياً، المعوق بصرياً، الوقاية، التأهيل، السلوك التكيفي، التربية الخاصة، برامج التربية الخاصة، الخطة التربوية الفردية، الخدمات المساعدة، ولي الأمر، المجلس (المجلس الوطني لشؤون المعوقين).

المادة رقم (4) من الباب الثاني: تتكفل الدول بتقديم الخدمات التربوية والتأهيلية بأشكالها المختلفة للمعوقين وفق ما تقضيه طبيعة إعاقته وبدون مقابل بقصد تحقيق أكبر قدر ممكن من الاعتماد على النفس والاستقلالية.

المادة رقم (11) من الباب الثالث: يمنح كلا من المعوق ومرافقه تخفيضاً على تذاكر السفر بوسائطه العامة المختلفة مقداره 5% بقصد إتاحة فرص التنقل للمعوقين وتعزيز فرصة دمجهم في المجتمع.

المادة رقم (1) من الباب الرابع: تلتزم الدولة بتقديم خدمات التربية الخاصة مجاناً لجميع المعوقين ممن تتراوح أعمارهم بين ٤-٢. سنة وفي الحالات التي يتعذر فيها ذلك تتحمل الدولة النفقات التربوية التي يتحملها المعوق أو ولي أمره على إلا تزيد عن ضعف متوسط التكلفة للحالات المماثلة الممنوحة من قبل البرامج الحكومية.

المادة رقم (١) من الباب الخامس: انطلاقاً من أن العمل حق مكفول للمواطن ، وأن الإعاقة لا تكفي ذلك الحق ، وحيث أن توفير العمل أجدى من تقديم المساعدة تتكفل

وزارة العمل والشؤون الاجتماعية بتوفير برامج التدريب المهني للمعوقين وإتاحة مجالات العمل أمامهم للمساهمة في برامج التنمية المختلفة. (حمدان والسرطاوي ، 1987).

12

تجربة دولة الإمارات العربية المتحدة:

اهتمت وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة بالأطفال غير العاديين منذ أواسط السبعينات، وقد برز ذلك الاهتمام بشكل واضح حين صدرت "لائحة فصول التربية الخاصة" بموجب القرار الوزاري رقم 2/385 لسنة 1988، حيث تمضنت تلك اللائحة عدداً من المواد التي تكفل الاهتمام بالطلبة الذين يعانون من صعوبة في موائمة أنفسهم مع المناهج الأكاديمية بالمدرسة بسبب قصور بسيط في ذكائهم أو في قدرتهم على التعلم، واستناداً إلى ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بإنشاء فصول التربية الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية اعتباراً من العام الدراسي ٩٧/٨٩١.، حيث يقبل فيها الطلبة ذوي المشكلات النفسية أو السلوكية أو الصحية أو العقلية البسيطة، والتي تعوقهم عن التحصيل والتكيف الاجتماعي، وزودت هذه الفصول بمدرسين مؤهلين تأهيلا خاصاً للعمل على هذه الفئات ، وقد تضمنت تلك اللائحة المواد التالية (وزارة التربية والتعليم، 1988):

المادة رقم (1): معنى التربية الخاصة

المادة رقم (2): أهداف التربية الخاصة

المادة رقم (3): أسس فتح فصول التربية الخاصة وموقعها

المادة رقم (4): احتياجات فصول التربية الخاصة

المادة رقم (5): أسس اختيار طلبة فصول التربية الخاصة

المادة رقم (6): تسجيل والتحاق الطلبة في فصول التربية الخاصة

المادة رقم (7): قياس وتحديد المستوى الدراسي لطلبة فصول التربية الخاصة

المادة رقم (8): أسس الانتقال والنجاح لطلبة فصول التربية الخاصة

المادة رقم (9): المناهج الدراسية لطلبة فصول التربية الخاصة

المادة رقم (10): جهاز التربية الخاصة الوظيفي

المادة رقم (11): العلاقة بين فصول التربية الخاصة ومراكز رعاية المعوقين

المادة رقم (12): دور إدارة المناطق والمكاتب التعليمية في الادارة والاشراف على فصول التربية الخاصة

المادة رقم (13): ينفذ هذا القرار من قبل الجهات المختصة اعتباراً من تاريخ صدوره

وبموجب هذه اللائحة، تفتح فصول التربية الخاصة في مدارس المرحلة الابتدائية وفق مواصفات محددة من حيث الموقع والمساحة والاحتياجات ، ويقبل فيها الفئات التالية: بطيئو التعلم، المتأخرون دراسياً، حالات صعوبة النطق وعيوب الكلام، حالات ضعف السمع أو البصر، حالات الاضطرابات النفسية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو السلوكية، وأهم شروط قبول الطلبة في فصول التربية الخاصة: لياقة الطالب صحياً للدراسة، وإلا تقل نسبة ذكاءه عن 70-75 درجة أو لا يكون لديه تعدد في الإعاقة، وتطبق في فصول التربية الخاصة المناهج الدراسية العادية معدلة لتناسب هذه الفئات من الطلبة ويتم نقل الطلبة من صف الى آخر أو الى الصف العادي بموجب قرار لجنة مشكلة لهذا الغرض.

تقييم ذاتي :

ما هو الفرق بين القانون والنظام والتعليمات؟

ماذا تضمنت التشريعات العربية من حقوق للأطفال غير العاديين؟

13

القوانين والتشريعات الدولية ذات العلاقة بتقييم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

مقدمة:

ظهرت بعض التجارب الدولية في مجال الحقوق والتشريعات الخاصة بالمعاقين وخاصة في تلك الدول التي تبنت اتجاهات إيجابية نحو المعاقين، في حين لم تصدر عن الكثير من دول العالم أية تشريعات خاصة، مما يعكس مواقف سلبية، في حين أعدت بعض الدول مسودات تشريع خاصة للمعاقين، وسوف يتم فيما يلي عرض التجارب بعض الدول التي أصدرت تشريعات وقوانين خاصة بالمعاقين ، ومنها الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا. وقد تضمنت هذه التشريعات بعض الحقوق المتعلقة بالتقييم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة.

وتعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول الدول التي أصدرت تشريعات وقوانين خاصة بالمعاقين، ففي عام 1975 ظهر أول قانون خاص المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية، والمعروف باسم القانون العام رقم 142/94.

القانون العام رقم 142/94 والمعروف باسم : قانون التربية لكل الأطفال المعوقين.

ظهر القانون العام رقم 142/94 والمعروف باسم: قانون التربية لكل الأطفال المعوقين : (PL94-142: The Education For All Handicapped Act, 1975) نتيجة لعدد من الضغوط التربوية والاجتماعية التي قادها الآباء والأمهات والمعلمين والمعلمات والعاملين في مجال التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية والتي كانت تطالب بوضع قانون يكفل ويحمي حقوق المعوقين وذويهم وينظم العمل في ميدان التربية الخاصة، وعلى ذلك يعتبر عام 1975. من الأعوام الفاصلة لكل من المعوقين أنفسهم وذويهم والعاملين في ميدان التربية الخاصة، إذ يعود السبب في ذلك الى دراسة الحكومة الفيدرالية لمشروع قانون المعوقين، والذي يطالب بكثير من الحقوق التربوية والاجتماعية والصحية للمعاقين، ومنها حقهم في التعليم في أقل البيئات التربوية تقييداً (The Least Restrictive Environment, LRE) وحقهم في المطالبة بحقوقه (Due Process) / وحقهم في التعليم المجاني

(Free Appropriate Public Education)، وعلى ذلك وحين وقع الرئيس الأمريكي جيرالدفورد الموافقة على ذلك القانون في 11/29 من عام 1975، فقد اعتبر ذلك التاريخ نهاية لثورة هادئة من قبل المعاقين وذويهم والعاملين في ميدان التربية الخاصة (The End of A Quiet Revolution)، حيث بدأ العمل بتنفيذ هذا القانون منذ اليوم الأول من شهر أيلول 1978.

ومن الجدير بالذكر القول بأن ظهور ذلك القانون ولم يكن وليد الصدفة ، بل جاء نتيجة، لعدد من الجهود التي قامت بها الجمعيات والمؤسسات التي تعني بشؤون التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، وخاصة جمعيات الآباء التي كان لها الدور الضاغط على الحكومة الفيدرالية، ففي عام 1984 لم تكن نسبة أطفال التربية الخاصة الذين يتلقون خدمات تربوية تزيد عن 12% ووصلت نسبة الأطفال الموقين القابلين للتعليم الى 16% في عام 1962، كما استثنى الأطفال ذوي الإعاقة الشديدة من التعليم قبل عام 1970، في حي سمح للأطفال العاديين الالتحاق بالمدارس تحت مظلة القانون بينما حرم الأطفال المعاقين من فرص(*) التعليم بسبب عدم ظهور قانون يطالب بحقهم في التعليم (Smith et al., 1992) ، وكل ما توفر للأطفال المعوقين هو توفر منح للمعاهد والجامعات التي تهتم بإعداد كوادر للعمل على المعاقين عقلياً مثل القانون العام رقم 164/88 في عام 1964 ، وفي عام 1985 ظهر قانون التربية للمرحلة الابتدائية والثانوية رقم 75/89، والذي ظهرت بموجبه مكتب التربية للمعاقين The Bureau of Education For The Handicapped (BEH)، والذي يعتبر أول تنظيم حكومي يهتم بالمعوقين (Kauffman, 1995) .

14

مبررات ظهور القانون العام رقم 142/94:

ظهر القانون العام رقم 142/94 في عام 1975 ، وأصبح ذلك القانون ومنذ عام 1995 يعرف باسم: قانون التربية للأفراد العاديين بموجب القانون رقم (PL 101-176) (Individuals With Disabilities Education Act, IDEA) والذي وضعه الرئيس الأمريكي جورج بوش في 1990/10/30، وقد تضمن القانون الجديد عدداً من التغيرات منها:

(×) يشير الرقم 94 الى رقم جلسة الكونجرس ورقم 142 الى رقم القانون الموافق عليه من قبل الكونجرس ورئيس الولايات المتحدة الأمريكية.

- تغيير عنوان "قانون التربية الخاصة" إلى مصطلح قانون التربية للأفراد المعاقين.
- تغيير مصطلح "الأطفال المعاقين " إلى مصطلح الأطفال.
- اشتمال القانون على فئتين من فئات التربية الخاصة هما فصام الطفولة وذوي الإصابات الدماغية.
- تحديد العمر 16 كسقف لتقديم برامج التربية الخاصة.

وقد ظهر ذلك القانون نتيجة لعدد من المبررات التي اقتنع بها مجلس الشعب (Smith, et .al., 1992) ، وهي:

- تزايد عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة إذ يصل عددهم إلى أكثر من ثمانية ملايين طفل حسب احصاء عام 1990 .
- صعوبة تلبية احتياجات طلبة التربية الخاصة ، إذ لا يتلق أكثر من مليون ونصف من الأطفال المعاقين أي خدمات تربوية عامة يسبب من إعاقتهم.
- صعوبة توفير التعليم المناسب لنصف عدد الأطفال المعاقين في الولايات المتحدة.
- صعوبة تقديم خدمات تربوية لأكثر من مليون طفل معاق في المدارس العادية.

مشاركة الكثير من الطلبة المعاقين في المدارس العادية والذين تحول إعاقتهم من تلك المشاركة بشكل فعال.

- صعوبة توفر الخدمات والتسهيلات المناسبة للأطفال المعاقين في المدارس العادية ، مما اضطر الآباء للبحث عن خدمات تربوية خارج نظام المدارس العادية.
- سهولة تقديم الخدمات التربوية للأطفال المعاقين ، بسبب من التقدم الحاصل في ميدان القياس والتقويم للأطفال المعاقين ، وبسبب من الإعداد الجيد لمعلمي المدارس، من قبل المؤسسات في الولاية.
- صعوبة تحمل المؤسسات التربوية في الولاية المسؤولية يسبب من المشكلات المادية لتلك المؤسسات.
- تقع مسؤولية تقديم الخدمات التربوية للأطفال المعوقين على عاتق المؤسسات الرسمية سواء أكان ذلك على مستوى الحكومة الفيدرالية أو الولاية، وذلك ضماناً لتطبيق مبدأ سيادة القانون وتساوي الحقوق بين الأطفال العاديين والأطفال غير العاديين.

15

أبعاد القانون العام رقم 142/94:

تضمن القانون العام رقم 142/94 (EHA) ، والقانون العام رقم 476/11 (IDEA) عدداً من الأبعاد كما ذكرتها سمث (Smith, et al., 1992) ، وهي :

- توفير الفرص التعليمية المجانية للأطفال المعوقين ، وبحيث تساهم الحكومة الفيدرالية بنسبة 88% من النفقات التعليمية في حين تساهم حكومة الولاية بنسبة 12% من النفقات التعليمية.
- ضمان حقوق الآباء في تقييم أبناءهم المعاقين بطريقة مناسبة، والإطلاع على تلك التقارير.
- تحديد وتعريف الخدمات التربوية لكل الأطفال.
- تحديد الخدمات ذات العلاقة، وخاصة الأ طفال المعوقين والتي تتضمن تأمين وسائل المواصلات، وعلاج اضطرابات اللغة، والسمع، والخدمات النفسية والعلاج الجسمي والوظيفي، والخدمات الترفيهية والإرشادية والطبية.
- تقديم الخدمات التشخيصية المناسبة الفردية لكل طفل على حده، والتي تتضمن تحديد نوع الاختبارات والمقاييس المناسبة والتي تقرر درجة إعاقته، والطرق المناسبة للتعامل مع تلك الإعاقة.
- إعداد الخطط التربوية الفردية لكل طفل ، حيث تضم اللجنة ممثلين عن إدارة التربية ومعلم الطفل المعاق ، والوالدين ، والطفل نفسه ، وآخرين.
- تحديد البيئة التعليمية المناسبة لكل طفل ، سواء أخذت شكل الصفوف الخاصة الملحقة بالمدرسة العادية أو الدمج في الصفوف العادية ، والتي يطلق عليها مصطلح البيئات التربوية الأقل تقييداً ، أو المؤسسات أو المراكز المسؤولة والتي يقيم فيها الطفل المعاق.

أهداف القانون العام رقم 142/94:

يذكر بالارد وزميله (Ballard & Zettel, 1979) الأهداف التالية للقانون العام المعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين:

- ضمان وتوفير برامج التربية الخاصة للمعوقين الذين يحتاجون الى تلك البرامج.
- ضمان اتخاذ القرارات العادلة والمناسبة عند اتخاذ القرار لتقديم الخدمات والبرامج التربوية للأطفال والشباب المعوقين.
- ضمان إدارة برامج التربية الخاصة في كل الولايات المتحدة الأمريكية.
- دعم برامج التربية الخاصة من قبل الولاية والحكومة الفيدرالية.

الحقوق التي تضمنها القانون العام رقم 142/94:

تضمن القانون العام رقم 142/94 عدداً من الحقوق العام للأطفال المعاقين كما تذكرها ابسون وزيتل (Abeson & Zettel, 1979) ، هي :

- الحقوق التربوية (Right to Education): وتتضمن تلك الحقوق كما أوردتها المادة رقم (3 ، ج) ضمان الحقوق التربوية لكل الأطفال المعاقين مجاناً منذ عمر 3 وحتى سن 18 سنة، وحقهم في المشاركة في كل النشاطات التربوية المدرسية كبقية الأطفال العاديين، ويعني ذلك أن إعاقة الفرد يجب إلا تحول جون مشاركته في النشاطات الموسيقية والرياضية ......الخ.
- حق الأطفال المعاقين في التربية المناسبة (Right To Appropriate Education): وتتضمن تلك الحقوق التربوية أعداد وكتابة خطة تربوية فردية لكل طفل معاق (Written IEP)، كما تتضمن تلكل الحقوق تعريف الأطفال المعاقين ، وكل فئة من فئات الأطفال المعاقين ، وتعريف التربية الخاصة، ومدى حاجة الطفل الى برامج التربية الخاصة، وتحديد مكونات الخطة التربوية، وأعضاء اللجنة التي تعدها، والتأكد من توفر ثلاثة شروط في كل خطة تربوية فردية هي: الفردية (Individualized)، والتربية. المناسبة (Special Ed. &Related Services)، والبرنامج التربوية الذي سوف يقدم للطفل المعاق ((Actually Provided، كما حدد القانون الخطة التربوية الفردية ووضع تعريفاً لها، على أنها خطة فردية تكتب لكل طفل معاق على حده، ويشارك في كتابتها لجنة مؤلفة من مدير المدرسة أو المنطقة التعليمية، ومعلم الطفل، وولي الطفل، أو الطفل، والطفل نفسه كما يمكن أن يضاف إلى أعضاء اللجنة الأخصائي اللغوي، أو المرشد التربوي أو النفسي أو ممن لهم علاقة بالخطة التربوية الفردية، كما حدد

القانون أبعاد تلك الخطة وهي: مستوى الأداء الحالي للطفل، والأهداف السنوية، والخدمات التربوية المحددة المناسبة للطفل، والزمن اللازم لتحقيق تلك الأهداف ، كما أشار القانون (Sec. 4,a, 19) إلى أن الخطة التربوية الفردية تمثل اتفاقاً بين الأطراف الموقعة عليها يتم بموجبها تحقيق الأهداف المكتوب فيها، وللأباء الحق في الشكوى إذا لم يتم تحقيق تلك الأهداف.

- حق الأطفال المعاقين وذويهم المطالبة بحقوقهم (Right To Due Process Law)، وتتضمن تلك الحقوق كما نص عليها القانون رقم 142/94 عدداً من النقاط أهمها:
- أشعار الطفل وذويه بأنه سوف يكون موضع تقييم قبل إحالته ، ويجب أن يكون هذا التقييم والتشخيص بعدد من الاختبارات والمقاييس التي تناسب لغة الطفل.
- أشعار الطفل وذويه عندما يتم تحويله من مكان الى آخر.
- حق الطفل وذويه في تقديم شكوى ضد الجهات التي قيمت الطفل أو صنفته أو وضعته في المكان غير المناسب.
- حق الطفل في التقييم الفردي.
- حق الطفل وذويه في الإطلاع على السجلات والتقارير الخاصة به.
- حق الطفل وذويه في إقامة دعوى ضد المدرسة أو لجنة الخطة التربوية الفردية إذا لم يتم تنفيذها.
- حق الطفل وذويه بضرورة وجود وصي عليه (Guardian) يتولى أمره ويطالب بحقوقه.

وقد أثارت مثل تلك الحقوق الرأي العام في المجتمع الأمريكي ، والمتعلقة بحقوق الأطفال غير العاديين ، ومعارضة البعض الآخر لها بسبب من صعوبة توفير مثل هذه الحقوق إذا ما طبق القانون (Abeson & Zettel, 1977) .

- حق الأطفال المعاقين في التقييم المناسب غير المتحيز (Right To Nondiscriminatory Evaluation)، وتتضمن تلك الحقوق كما نص عليها القانون أن تكون لغة الاختبارات مناسبة للطفل موضوع التقييم وإلا تكون تلك الاختبارات متحيزة ثقافياً أو عرقياً وأن يستخدم أكثر من اختبار في تقييم أداء الطفل ، ومن قبل أخصائيين ذوي كفاءة عالية في استخدام تلك الاختبارات .

تعريف الإعاقة وفئاتها (Definitions of H.C. Conditions)، تضمن القانون العام رقم 142/94، المادة رقم 124 ، تحديداً لفئات التربية الخاصة وهي: الإعاقة العقلية، ضعاف السمع، الصم، ذوي الاضطرابات اللغوية، الإعاقة البصرية، الاضطرابات الانفعالية، الإعاقة الحركية، وذوي المشكلات الخاصة الأخرى ، كما تضمن القانون تعريفاً لكل فئة من الفئات السابقة.

الحقوق المدنية للمعاقين:

وقد تضمن القانون العام رقم 142/94 ، وقانون التأهيل المهني العام رقم (P.L., 93-112,The Vocational Rehabilition Act, 1973) حقوق المعاقين المدنية والتي تنص على عدم التميز أو التحيز ضد المعاق بسبب من إعاقته ، كما ورد ذلك في المادة رقم (Sec. 5.4) 54. من القانون رقم 112/93، والتض تتمن عدم التمييز أو استبعاد المعاق من المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية، أو المهنية بسبب من إعاقته، بل ركزت هذه المادة على ضرورة توفير فرص عمل للمعاقين حسب مؤهلاتهم وقدراتهم ، وتوفير التسهيلات المادية في الأبينة والمؤسسات ذات العلاقة.

17

إيجابيات القانون العام رقم 142/94:

تتضح إيجابيات القانون العام رقم 142/94 ، من خلال الأسئلة والإجابات التالية:

- ما هو موقف المادة (504) من مفهوم البيئة التربوية الأقل تقييداً؟
- ما هو موقف القانون من عملية تقييم وتشخيص حالات الإعاقة؟
- ما هو موقف المادة (504) من عملية تقييم وتشخيص حالات الإعاقة؟
- ما هو موقف القانون من موضوع سرية المعلومات الشخصية؟
- ما هي الحقوق واشكال الحماية التي يكفلها القانون للأطفال المعاقين وذويهم؟

تطبيق مواد القانون العام رقم 142/94:

يتطلب تطبيق مواد القانون العام رقم 142/94، كما يذكره هيوارد واورلانسكي (Heward & Orlansky, 1980) من كل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية العمل على :

- توفير التربية المناسبة المجانية لكل الأطفال المعاقين من عمر 3-12 سنة.
- تعريف وتشخيص الأطفال المعاقين وتحديد حاجاتهم التربوية.
- تقديم خطط تربوية إلى الحكومة الفيدرالية.
- تحديد طرق ووسائل تشخيص وتحويل الأطفال المعاقين الى الأماكن المناسبة لهم.
- تجنب استخدام الاختبارات المتحيزة ثقافياً أو عرقياً مع المعاقين.
- حماية حقوق المعاقين وذويهم ومطالبتهم بحقوقهم التي نص عليها القانون.
- توفير فرص النمو المهني لمعلمي المدارس العادية ، والتربية الخاصة ومديري المدارس.
- دمج الطلبة المعاقين في الصفوف والمدارس العادية كلما كان ذلك ممكناً ومناسباً.

تدريب :

ما هي الحقوق التي ضمنها القانون الأمريكي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة في مجال التقييم والتشخيص؟

(18)

تجربة بريطانيا

تعتبر المملكة المتحدة من الدول السباقة في اصدار التشريعات الخاصة بالأطفال المعوقين ، وقد جاء ظهور تلك التشريعات أثر صدور القانون العام رقم (142/94) في الولايات المتحدة الأمريكية ، ففي عام 1978 نشر تقرير في بريطانيا عرف باسم "تقرير وارنوك" (The Warnock Report, 1978)، والذي عكس موقف الحكومة البريطانية من الأطفال المعوقين والأقليات، حيث أظهرت الحكومة البريطانية اهتماماً واضحاً بهؤلاء الأطفال بشكل محدد منذ السبعينات من القرن الماضي، إذ طلبت بريطانيا من ماري وارنوك (Mar Warnock)، في عام 1974 تشكيل لجنة برئاستها لدراسة أوضاع الأطفال المعوقين في بريطانيا وسكوتلندا وويلز وتحديد حاجاتهم التربوية وتأهيلهم للعمل وقد عرف ذلك التقرير باسم: تقرير حاجات التربية الخاصة :"Special Educational Needs Report of The Committee of Enquiry Into The Education of Handicapped Children and Young People" وقد نشر هذا التقرير في عام 1978 ، والذي سوف يؤثر بشكل واضح على مسار التربية الخاصة ، إذا ما تم تطبيقه في كل من بريطانيا وسكوتلندا وويلز (الروسان ، 1996).

أبعاد التقرير:

يذكر كارجنس ونسبت (Karagianis & Nesbit, 1981) الأبعاد الرئيسية التي يتضمنها تقرير وارنوك والمتعلق بالحقوق والتشريعات الخاصة بالأطفال المعوقين، ومنها مجال التربية الخاصة وأبعادها، وتصنيف فئات التربية الخاصة، ومفهوم التعليم المدرسي، والدمج الأكاديمي، والمدارس الخاصة، والتعليم المستمر، ومراكز المصادر، والتربية المبكرة ، والقياس والتشخيص، وتدريب المعلمين، حيث حدد التقرير تلك الأبعاد ووجهة نظره فيها، كما يلي:

مجال التربية الخاصة وأبعادها (Scope of Special Education)

أشار التقرير الى أن خمس أو سدس الأطفال في بريطانيا يعانون من مشكلات تربوية مما يستدعي حاجة هؤلاء الأطفال الى نوع ما من خدمات التربية الخاصة ، في حين تقدر نسبة هؤلاء الأطفال بـ 21% في الولايات المتحدة.

(19)

تصنيف فئات التربية الخاصة (Categorization)

أشار التقرير الى ضرورة استخدام مصطلح صعوبات التعلم للدلالة على الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، ويعتبر هذا التصنيف لفئات التربية الخاصة مخالفاً للتصنيف الذي أشار اليه القانون العام رقم 142/94 في الولايات المتحدة الأمريكية الذي صنف فئات الأطفال المعوقين الى فئات الإعاقة العقلية، والسمعية، واللغوية، والبصرية....... الخ.

مفهوم التعليم المدرسي: (Schooling)

تضمن التقرير بعض التغيرات في التعليم المدرسي للمعوقين ، حيث ركز التقرير على حاجات الأطفال المعوقين الخاصة ، وضرورة دمجهم في المدرسة العادية كلما كان ذلك ممكناً، وحسب حاجاتهم التربوية.

مفهوم الدمج: (Integration)

أشارت المادة رقم (10) من قانون التربية البريطاني (1976) الى ضرورة تعليم الأطفال المعوقين في بريطانيا وويلز في المدارس العادية، بحيث يتم دمج الأطفال المعوقين في المدارس العادية، كما أشار التقرير الى ضرورة وجود ثلاثة اشكال من الدمج هي الدمج المكاني (Locational Integration)، حيث يتم فتح الصفوف الخاصة في المدرسة العادية أو حين تشترك المدرسة العادية مع مدرسة التربية الخاصة في نفس المكان والمبنى ، والدمج الاجتماعي (Social Integration)، حيث يشارك الأطفال المعوقون الأطفال العاديين في النشاطات الاجتماعية حيث يتقبل الأطفال الأقل عمراً الفروق الفردية بينهم أكثر من الأطفال الأكبر عمراً، والدمج الوظيفي (Functional Integration)، حيث يشارك الأطفال العاديين ، الأطفال غير العاديين ، في النشاطات الاجتماعية والأكاديمية.

مفهوم المدارس الخاصة: (Special Schools)

ركز التقرير على ضرورة الإبقاء على المدارس الخاصة لحالات معينة من الأطفال المعوقين ، وهي فئة الأطفال شديدي الأعاقة ، وفئة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية والسلوكية ، وفئة الأطفال متعددي الإعاقة.

(20)

مفهوم التربية الممتدة (Extended Education)

ركز التقرير على ضرورة فتح المدارس التي تعني بالأفراد الذين تتراوح أعمارهم ما بين 16الى 19 سنة ، والذين يمكن أن يتركوا المدرسة العادية في عمر 16 سنة ، بحيث يتم تزويد هذه المدارس والتي تعني بالتعليم المستمر ، بالمعلمين المؤهلين وذلك لتغطية البرامج أو الموضوعات التي يحتاجها الطلبة الذين يتركون المدرسة في أعمار مبكرة.

مراكز مصادر التعلم : (Resource Centers)

أشار التقرير الى ضرورة فتح مراكز مصادر التعلم في المدرسة العادية والتي يستفيد منها معلمو الصفوف العادية ، والصفوف الخاصة ، بحيث تتضمن تلك المراكز (غرف المصادر (Resource Rooms) المواد والأدوات الخاصة واللازمة للمعلم .

التربية المبكرة : (Early Education)

ركز التقرير على ضرورة توفير الفرص التعليمية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة بحيث يتم تشخيص الأطفال في أعمار مبكرة ، ثم يتم تأمين الفرص التربوية والتعليمية للأطفال المعوقين ، حيث تبنت بعض السلطات التربوية في بريطانيا مثل هذا التوجه في مساعدة الأطفال المعوقين على التغلب على مشكلاتهم.

تقويم الأطفال المعوقين : (Assessment)

ركز التقرير على أهمية قياس وتشخيص الأطفال المعوقين في أعمار مبكرة وذلك تمهيداً لوضع البرامج التربوية المناسبة لهم، وخاصة من قبل أشخاص محددين (Health Visitor) لتلك الغاية في مرحلة ما قبل المدرسة وبالتعاون مع الآباء، وذلك لتحديد مظاهر مشكلات الأطفال وحاجاتهم وتنظيم البرامج المناسبة لهم، وكذلك في مرحلة المدرسة وبالتعاون مع مدرسي الأطفال المعوقين ومدراء تلك المدارس .

نشاط استطلاعي

قارن بين القانون الأمريكي، والبريطاني، من حيث الحقوق والتشريعات ذات العلاقة بقياس وتشخيص الأطفال غير العاديين ؟

(21)

اتخاذ القرارات المتعلقة بتقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة

مقدمة:

يترتب على قياس وتشخيص حالات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة اتخاذ عدد من القرارات التربوية ومنها ما تذكره سلفيا وبازليدك (Salvia &Ysseldykey, 1984) :

- مسح وتشخيص الأطفال الذين يختلفون عن الأطفال العاديين.
- إحالة الأطفال الى البرامج التربوية المناسبة لهم (Placement Decision).
- تحديد الأساليب التعليمية المترتبة على عملية القياس والتقويم
- تقويم البرامج التعليمية المقدمة للأطفال غير العاديين.
- تقويم مدى التقدم في تحسن اداء الأطفال غير العاديين ذا ، وقد نص القانون العام رقم 112/93 (Rehabilitation Act of 1973) على أهمية تقويم الأطفال غير العاديين من قبل التربويين والأخصائيين في علم النفس مؤكداً على النقاط التالية:
- يجب ألا يتم احالة الطفل الى (أي برنامج تربوي او علاجي) بدون التقويم الفردي الشامل .
- يجب أن تتم عملية التقويم بلغة الطفل .
- يجب أن تكون أدوات التقويم صادقة وذات أغراض محددة .
- يجب أن يتم تطبيق أدوات التقويم من قبل فاحص مدرب كفوء وذي خبرة .
- يجب أن يتم تقويم الطفل بأكثر من أداة من أدوات قياس وتشخيص الظاهرة موضوع القياس.
- يجب أن يتم تقويم مظاهر اخرى ، كالسلوك التكيفي، والحالة الجسمية، والخلفية الثقافية للطفل .
- يجب ألا يستخدم اختبار واحد فقط بل أكثر من اختبار في تقييم الطفل .
- يجب أن يتم اعادة تقويم الطفل سنوياً أو أكثر من مرة حسب أداء الطفل .

وتذكر سلفيا وبازليدك (1984) أربعة مشكلات تتعلق بتقويم وتشخيص الأطفال غير العاديين وإحالتهم الى مزيد من التقويم او البرامج الخاصة هي:

(22)

التقويم غير المتحيز للأطفال الأقليات

- عدم توفر الاختبارات المناسبة للأطفال غير العاديين .
- عدم توفر امكانات التشخيص لحالات الأطفال غير العاددين .
- عدم توفر دلالات ثبات وصدق مقبولة للاختبارات المستخدمة .
- التقويم غير المتحيز للأطفال الاقليات : Non-Biased Assessment of Miniority Group Children

تشير سلفيا وبازلديك (1988) الى عرض مشكلات استخدام اختبارات الذكاء مع أطفال الأقليات وما يترتب على ذلك من قرارات ، وخاصة اذا أشرنا الى الملامح التالية لمجتمع الأقليات:

- استخدام الأقليات للغة الانجليزية والأجنبية (الاصلية) معاً واعتبار اللغة الانجليزية لغة ثانية للطفل.
- اهتمام اطفال الأقليات بالتعليم أقل من غيرهم .
- صعوبة توفر الظروف البيئية المناسبة للتعلم.
- صعوبة قيام الآباء بأدوارهم كمعلمين لأطفالهم.
- الظروف الأسرية والبيئية السيئة.
- شعور اطفال الاقليات بانهم أقل من غيرهم من أطفال المجتمع الاصلي.

كما وتعرض سلفيا وبازلديك (1988) للمشكلات التالية المتعلقة بأثر التحيز الثقافي على اختبارات الذكاء:

- تشبع اختبارات الذكاء بعناصر ثقافية خاصة ينتج عنه تحيز ثقافي (Clutural Loading Vs Cultural Bias).
- تحيز الاختبار نفسه (There is a bias within the test itself) .
- تحيز الاختبار من حيث قدرته على التنبؤ (Is there Bias In Predition?)
- يشكل جنس الفاحص وعرقه مصدراً من مصادر التحيز .
- طبيعة اللغة المستخدمة في الاختبارات قد تشكل مصدراً للتحيز .

(23)

الكفايات والمهارات اللازمة لمعلمي التربية الخاصة والمتعلقة بقياس وتشخيص الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

وقد ركزت معايير الاعتماد العام (CEC 2002) على عدد من الكفايات والمهارات اللازمة لتأهيل معلمي التربية الخاصة ، ومنها ما يتعلق بالقياس والتشخيص للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتشمل :

1- معرفة معلم التربية الخاصة للمصطلحات الأساسية في القياس.

2- معرفة معلم التربية الخاصة للمبادئ الاخلاقية والمتعلقة بعمليات القياس والتشخيص.

3- معرفة معلم التربية الخاصة للمصطلحات والتوجيهات المتعلقة بقياس وتشخيص الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة .

4- معرفة معلم التربية الخاصة للأساليب المعروفة التقليدية والمتعلقة باجراءات المسح السريع وما قبل الاحالة، والاحالة، والتصنيف (Screeting Prereferral, referral, &Classification).

5- معرفة معلم التربية الخاصة وقدرته على تفسير الدرجات التي يتم الحصول عليها من الاختبارات كالدرجات الخام والدرجات المعيارية والرتب المئينية .

6- معرفة معلم التربية الخاصة لمحددات كل نوع من الاختبارات (Limitations) معرفة معلم التربية الخاصة للعلاقة بين المعطيات واتخاذ القرار بالاحالة .

7- معرفة المعلم لأساليب التعبير عن تقدم أداء الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

8- معرفة المعلم لأساليب التعبير عن تقدم أداء الطفل ذي الاحتياجات الخاصة.

9- كما ركزت معايير الاعتماد العام لاعداد معلم التربية الخاصة على توفر المهارات التالية المتعلقة بعمليات القياس والتقويم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وهي :

- مهارات التعاون مع الآباء والامهات والاخصائيين في مجال تقويم الأطفال ذوي الحاجات الخاصة.
- مهارة وضع وتفسير السجلات الخاصة بالتقويم .
- مهارة جمع المعلومات المتعلقة بتقويم الطفل الأكاديمي والطبي والأسري .

- مهارة جمع المعلومات باستخدام أساليب التقويم المختلفة .
- مهارة تفسير المعلومات والبيانات التي تم جمعها مرتبطة بالاختبارات المقننة وغير المقننة.
- مهارة تقديم نتائج عملية التقويم للأطفال ذوي الحاجات الخاصة / لكل من الآباء والامهات والأخصائيين الآخرين .
- مهارة تعديل الأساليب التعليمية في ضوء نتائج عمليات التقويم .
- مهارة تعديل الخطط التعليمية الفردية (IEP) في ضوء نتائج عملية التقويم .
- مهارة استخدام المعلومات في اتخاذ القرارات ذات العلاقة بالخطط التربوية الفردية.
- مهارة تقويم نتائج عمليات التدريس .
- مهارة تقويم الحاجات الضرورية لدمج الأطفال غير العاديين في البرامج التربوية البديلة.

وينص القانون العام المعروف باسم (IDEA) والصادر عام 1997 على ضرورة تقويم الطلبة ذوي صعوبات التعليم حتى يتيسر الحصول على الدعم المالي – من قبل الولاية

وقد أكد القانون (IDEA), 1997) على ثلاثة مراحل في عملية التقويم للطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي :

مرحلة الاحالة (Referral)

مرحلة تقويم التقدم (progress assessment)

مرحلة التعليم (Instruction)

كما أكد القانون نفسه على حقوق الوالدين في التقويم المناسب للأطفال ذوي الحاجات الخاصة ومنها:

- حق الوالدين في التقويم المناسبة للطفل لأغراض الاحالة واعداد الخطط التربوية الفردية (IEP).
- حق الوالدين في اعادة تقويم الطفل بعد 3 سنوات.
- حق الوالدين في تقويم طفلهم بلغته الاصلية.
- حق الوالدين في تقويم طفلهم باختبارات غير متحيزة

- حق الوالدين في الاطلاع على نتائج تقويم الطفل وعلى القرارات المترتبة على ذلك.
- حق الوالدين في طلب تفسير النتائج ومناقشة أنواع الاختبارات المستخدمة مع الطفل.
- حق الوالدين في رفع شكوى ضد نتائج التقويم اذا لم يكونوا على قناعة بها .
- حق الوالدين في المحافظة على سرية المعلومات المتعلقة بالتقويم للطفل وكذلك حفظ السجلات.
- حق الوالدين في اجراء تقويم للطفل من أكثر من جهة (Mutidisciplinary Evaluation)
- حق الوالدين في مناقشة حالة طفلتهم وحضورهم ذلك.
- حق الوالدين في المشاركة في اجتماعات فريق الخطة التربوية الفردية.
- حق الوالدين في مناقشة القرارات المترتبة على عملية القياس.

نشاط استطلاعي:

حاول ان تتقصى كفايات التقويم في أولا: مرحلة ما قبل قرار الاحالة ، ثانيا: في مرحلة الاحالة الى فريق التقويم المعمق الشمولي ، ثالثا: مرحلة تطبيق الخطة التربوية الفردية

مراجع الوحدة

- الروسان ، فاروق ، **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان ، (1996).
- عمار عبدالرزاق : " **التشريعات العربية الخاصة بالمعوقين**"، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، العدد الأول ، يناير 1982 ، تونس .
- الغنام ، محمد : " **إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق المعوقين ، الإعلان العربية للعمل مع المعوقين ، إعلان المؤتمر العالمي بشأن المعوقين** " ، مجلة التربية الجديدة ، العدد 24 ، كانون أول 1981 ، بيروت - لبنان.
- السرطاوي ، عبدالعزيز :"**مشروع قانون المعوقين في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي**"، مجلة دراسات تربوية ، جامعة الملك سعود ، 1992 .
- الجريدة الرسمية ، المملكة الهاشمية ، قانون رقم 12 لسنة 1993، **قانون رعاية المعوقين**، العدد 3891 ، ص 726 ، 17 نيسان 1993 .
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **الاستراتيجية العربية للتربية السابقة على المدرسة الابتدائية** ، إدارة التربية ، تونس 1996 .

المراجع الأجنبية:

- Karalans, Leslic &Nesbit, Wane, "***The Warnock Report: Britain's Preliminary Answer To Public Law*** 94-142,Exceptional Children, Vol.47, No.5, Feb., 1981.
- Michigan Department of Education, A ***Model For A Special Education Due Process Hearing***, Lansing, Michigan, 1977.
- Smith, Deborah &Luckasson, Ruth, ***Introduction To Speical Education***, Allyn & Bacon, Boston, 1992.
- Heward, William & Orlansky, Michael, ***Exceptional Children, Charles E. Merrill Publishing***, Columbus, USA, 1980.
- Abeson, A., Bloick, N., & Hass, J., "A ***Primer on Due Process: Education Decision For Handicapped Children***", Educating Exceptional Children, 79/80, Annual Education's , The Dushking Publishing Group, Inc., Sluice Dock, Guilford, Ct .6437,USA.
- Abeson, A., Zettel, J., "***The End of The Quiet Revolution*** :The For All Handicapped Children Act of 1957",Educating Exceptional Children, 79/80, Guilford, Ct .6437,USA.

- Ballard, J. & Zette, J., "***Public Law 94-142 and Section 5.4:What They Say about Rights & Protections***", Educating Exceptional Children, 79/80 Guilford, Ct . 6437, USA.

- ***The Council For Exceptional Children***, P.L. 94-142,The Educational For All Handicapped Children Act, 192, .Association Drive , Reston, Virginia, 22.91,USA, 1976.

- Salvia J. & Ysseldyke & (1988), **Assessment In Special and Remedial Education,** Houghton Mifflin Company, Boston, USA.

- Hallhan, D. & Kauffman, J. **Exceptional Children, Introduction To Special Education,** Prentic - Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, .7632, 5th Ed. 1991.

- Salvia j. & Ysseldyke. J.(1988), **Assessment In Special and Remedial Education,** Houghton Mifflin Company, Boston, USA.

- CEC **International Standards For Entry Into Professional Practice.** http: / WWW. Cec. Sped org/ps/ps - entry. http.

أسئلة للمراجعة

1- كيف تصف دور المؤتمرات والمنظمات الإقليمية والدولية في حفز الحكومات العربية على إصدار تشريعات خاصة بذوي الاحتياجات الخاصة؟

2- ما هي الجوانب الرئيسية في حقوق الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة التي تناولتها التشريعات الخاصة بهم في بعض الدول العربية ؟

3- ما هي " المحددات" التي تجعل تطبيق التشريعات المتعلقة بذوي الاحتياجات الخاصة وما يترتب عليها من توصيات بما يقره القانون لهم من خدمات ، قاصراً عن أن يبلغ مدى معقولاً من الإنجاز؟

4- كيف تصف دور التشريعات المتعلقة بإقرار حقوق وتقديم خدمات لفئات التربية الخاصة في تحديد متطلبات التقويم التي بموجب نتائجه يمكن أن تقر الحقوق وتمنح الخدمات؟

5- ما هي كفايات التقويم التي يفترض أن يمتلكها معلم التربية الخاصة وغيره من المختصين في مراحل التقويم المختلفة والتي نصت عليها التشريعات في بلدان عربية وأجنبية؟

الوحدة الخامسة

استخدام الاختبارات في تقويم فئات التربية الخاصة

وتصميم الخطط التربوية الفردية

أهداف الوحدة

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة أن يحقق النتاجات التالية :

- يتعرّف الاختبارات ذات العلاقة بمجال التربية الخاصة والأغراض التي يمكن تستعمل لأجلها .
- يحدد أنواع الاختبارات التي يمكن استخدامها في تقويم كل فئة من فئات التربية الخاصة.
- يتبيّن الخصائص النفسية والعقلية والحركية والفيزيائية التي يتم قياسها في كل نوع من أنواع الاختبارات .
- يتمثل الكفايات والإجراءات التي يتطلبها استخدام نتائج الاختبارات في عمليات التقويم ، والتشخيص ، والإحالة ، وإعداد الخطط التربوية الفردية .
- يصنّف أساليب قياس كل من القدرة العقلية ، والتحصيل ، والإبداع ، والسلوك التكيفي والاجتماعي .
- يحدد نوع المقاييس والاختبارات الخاصة بقياس وتشخيص ، الموهوبين ، والمعوقين عقلياً ، وذوي صعوبات التعلم ، والمعوقين بصرياً أو سمعياً .
- يتمثل الخبرات والكفايات اللازمة للاستفادة من نتائج الاختبارات في تصميم الخطط التربوية الفردية .

مقدمـة:

تتعدد المصطلحات التي تعبر عن أدوات القياس، فمنها الاختبار (Test) والمقياس (Scale)، وقائمة التقدير (Rating Scale) وغيرها من المصطلحات التي تعبر عن الطريقة التي تقاس بها صفة ما، وتعرف أداة القياس أياً كانت، على أنها إجراء منظم لقياس عينة من السلوك، ويعرفها مهرنز وليمان (Mehrens &Lehman,1976)، على أنها مجموعة قياسية من الأسئلة تحصل من الإجابة عليها على تقدير بكمية خاصية في شخص، أما كرونباخ (Cronbach,196.) فيعرفها على أنها طريقة منظمة للمقارنة بين سلوك شخصين أو أكثر، اما انستازي (Anstasi,1976) فتعرفها على أنها طريقة موضوعية ومقننة لقياس عينة من السلوك.

وأداة القياس الأكثر فاعلية في قياس ظاهرة ما ، هي تلك الأداة التي تتوفر فيها دلالات صدق وثبات ومعايير تبرر استخدامها في قياس تلك الظاهرة .

وهناك أكثر من طريقة لتصنيف أدوات القياس، فقد تصنف حسب إجراءات تطبيقها إلى فردية، أو جمعية، ويقصد بالاختبارات الفردية التي تطبق على فرد واحد أو مفحوص واحد فقط، أما الاختبارات الجمعية، فهي تلك الاختبارات التي تطبق من قبل الفاحص على مجموعة من المفحوصين معاً وفي نفس الوقت، ولكل من الاختبارات الفردية والجمعية إجراءات محددة يتبعها الفاحص وهي تلك الاجراءات التي ينص عليها دليل الاختبار.

كما تصنف الاختبارات، حسب الطريقة التي تعتمدها في تفسير أداء المفحوص عليها، إلى اختبارات محكية المرجع (Criteron- Referenced Tests)، والاختبارات معيارية المرجع (Norm Referencesd Tests).

ويقصد بالاختبارات محكية المرجع، تلك الاختبارات التي يقّيم فيها أداء المفحوص بالنسبة إلى مستويات أداء أو درجة اتقان محددة مسبقاً من قبل المدرس أو الاخصائي بناءاً على تقديره لمتطلبات الاجتياز وما يعتبره أداءً مقبولاً، فمثلاً يفترض معلم أن علامة الاجتياز في اختبار تحصيلي تتمثل في الإجابة الصحيحة عن 75% من الأسئلة أو أكثر. وتفيد الاختبارات المحكية المرجع في تعرّف درجة اتقان المفحوص لمحتوى معرفي أو مهارة، دون مقارنته مع المجموعة التي ينتمي إليها، ويسخدم مثل هذا النوع من الاختبارات في مجال التربية الخاصة، لتقويم تعلم الطلبة وتعرّف فاعلية البرنامج التربوي بما في ذلك أسلوب المدرس التعليمي.

أما الاختبارات معيارية المرجع، فيتم فيها تفسير أداء الفرد بمقارنته بأداء المجموعة التي ينتمي إليها الفرد، سواء أكانت تلك المجموعة صفية أو عمرية، وتستخدم هذه الاختبارات لأغراض تصنيف الطلبة وتحديد موقعهم على متصل يتوزع عليه أداء المجموعة المرجعية .

تصنيف أدوات القياس حسب فئات التربية الخاصة :

تتضمن الصفحات التالية تصنيفاً لأدوات القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، حسب كل فئة من فئات التربية الخاصة التالية :

- فئة الأطفال الموهوبين .
- فئة الأطفال المعوقين عقلياً .
- فئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم .
- فئة الأطفال ذوي الإعاقة البصرية .
- فئة الأطفال ذوي الإعاقة السمعية .
- فئة الأطفال ذوي الاضطرابات الانفعالية .

أدوات القياس الخاصة بالموهوبين :

- قياس القدرة العقلية العامة (الذكاء) :

تعتبر مقاييس القدرة العقلية العامة التقليدية، كمقياس ستانفورد بينيه، ومقاييس وكسلر للذكاء، من الأساليب المعتمدة في قياس وتشخيص القدرة العقلية العامة للموهوبين، حيث تمثل القدرة العقلية العالية أحدى الأبعاد الأساسية في تعريف الموهبة، ويعتبر الفرد موهوباً حسب التعريفات الكلاسيكية في تعريف الموهبة إذا زادت قدرته العقلية المقاسة باختبارات الذكاء على انحرافيين معياريين عن المتوسط، وبلغة نسبة الذكاء إذا زادت نسبة ذكاءه عن .13درجة .

ومن مقاييس الذكاء العامة، والتي تصلح لقياس وتشخيص القدرة العقلية العامة لدى الموهوبين :

- مقياس ستانفورد بينيه للذكاء (The Stanford-Binet Iintelligence Scale)

- مقاييس وكسلر للذكاء (The Wechsler Intelligence Scales)
- مقايسس مكارثي للقدرة العقلية(The McCarthy Scales of Children's Abilities)
- مقياس جودانف هاريس للرسم (Goodenough - Harris Drawing Test)
- مقياس سلوسن لذكاء الأطفال (Slosson Intelligence Test For Children)

وتهدف مقاييس الذكاء العام السابقة إلى تحديد نسبة ذكاء المفحوص، ومن ثم تحديد موقعه على متصل يتوزع عليه أداء فئة عمره وقد تناولت الوحدة الثالثة من هذا الكتاب بعض مقاييس القدرة العقلية العامة، كمقياس ستانفورد بينيه، ووكسلر، ومقياس كولومبيا للنضج العقلي، وبطارية كوفمان تقويم الأطفال، مقياس أوتس لينن للقدرة العقلية، واختبار مصفوفة رافن المتتابعة واختبارات كاليفورنيا للقدرة العقلية حيث تم وصف موجز يعرّف كلاً من هذه الاختبارات في صورها الأصلية .

- **قياس التحصيل الدراسي :**

يعتبر التحصيل الدراسي أحد الأبعاد الأساسية المكّونة للموهبة، ويعتبر الفرد موهوباً إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني في مستوى تحصيله، حيث يعتبر التحصيل العالي المرتفع مؤشراً أساسياً يدّل على التفوق، ويعتبر مستوى التحصيل متميزاً إذا كان أداء الفرد التحصيلي أعلى من 9% من أداء المجموعة الصفية أو العمرية التي ينتمي إليها.

تستخدم اختبارات التحصيل الأكاديمي المدرسية أو المقننة، في تقويم مستوى تحصيل الطلبة في الموضوعات الدراسية المختلفة، كذلك يمكن ان تكون امتحانات الثانوية العامة، والامتحانات الجامعية، من المقاييس المناسبة لتقويم التحصيل، ومن المقاييس التحصيلية المقننة في عينات أمريكية، ولا مجال لتطبيقها على عينات عربية، ويستشهد بها هنا كنماذج يمكن الاسترشاد بها في تطوير مقاييس مناظرة لها في اللغة العربية وفي الثقافات العربية الخاصة.

1- المقياس التحصيلي الشامل (The Wide Range Achievement Test, WRAT) ويهدف إلى قياس مهارات القراءة والكتابة، والإملاء، والعمليات الحسابية، ويصلح هذا القياس للفئات العمرية من 5- وحتى سن الرشد.

× يرجى الرجوع إلى الوحدة الثالثة من هذا الكتاب لمزيد من التفصيلات حول اختبارات الذكاء العامة التقليدية.

2- المقياس التحصيلي الشامل (Peaboody Individual Achievement Test, PIAT) ويهدف إلى قياس مهارات القراءة، والإملاء، والمهارات الرياضية، وكذلك التحصيل العام للمفحوص، حيث يصلح هذا المقياس للفئات العمرية من صف الروضة (أي ما قبل المدرسة) وحتى الصف الثاني عشر .

3- مقياس الاستعداد المدرسي (Scholastic Aptitude Test, SAT) ويتألف من جزأين: لأول يقيس استعداداً عاماً يتمثل في اختبارات فرعية تتناول التفكير اللفظي والتفكير الرياضي، والثاني يقيس التحصيل الدراسي في المواد يدرسها الطالب في الصفوف الثانوية .

4- اختبار تشخيص المهارات الرياضية الأساسية (KeyMath Diagnostic Arithmetic Test) ويهدف إلى قياس المهارات الرياضية لدى المفحوص، حيث يصلح لصفوف ما قبل المدرسة وحتى الصف السادس .

- قياس التفكير الإبداعي :

يعتبر الإبداع (Creativitiy) إحدى الأبعاد الأساسية المكونة للموهبة والتفوق، ويعتبر الفرد موهوباً إذا تميز عن أقرانه المناظرين له في العمر الزمني في قدرته الابداعية، حيث يعتبر التفكير الابداعي (Creative Thinking) أو التفكير الابتكاري مؤشراً أساسياً للموهبة، وقد ظهرت تعريفات متعددة لمفهوم الابداع، إذ يعرفه جليفورد (Guilford, 1979) بأنه ذلك الاستعداد لدى الفرد لانتاج أفكار جديدة مفيدة، ويعرفه تورانس (Torrance,1966, 1974) بأنه القدرة على ابتكار حلول للمشكلات، ويركز تورانس على السمات الشخصية والعقلية للمبدعين والتي تتمثل في الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير .

وتشير ريم (Rimm,1983) وديفس وريم (Davis & Rimm,1979) إلى عدد من العوامل أو الأبعاد المكونة للموهبة والتفكير الابداعي، مثل تعدد الاهتمامات، والتفكير الاستقلالي، والتفكير التخيلي، واللعب الهادف، والأصالة في التفكير، وحب الاستطلاع. وعلى ضوء التعاريف السابقة لمفهوم الابداع. فقد يظهر نتاج التفكير الابداعي في أي مجال من مجالات الحياة، كالمجال الإداري، أو الفني، أو الرياضي، أو الاجتماعي ...الخ. ويعتبر مقياس تورانس للتفكير الابداعي (1974) من أشهر مقاييس التفكير الابداعي

(Torrance Test of Creative Thinking, TTCT,1966,1974) ومن الاختبارات الأخرى في مجال التفكير الابداعي، مقياس جيلفورد للتفكير الابداعي (1960) ومقياس جيتزلز وجاكسون (Getzels & Jackson,1962) للتفكير الابداعي .

مقياس تورانس للتفكير الابداعي (TTCT)

ظهر مقياس تورانس للتفكير الابداعي في عام 1966، ثم روجع في عام 1974، ويهدف هذا المقياس إلى الكشف عن الطلبة ذوي التفكير الابداعي، وأولئك الذين تكون القدرات الابداعية كامنة لديهم حتى تتوفر الظروف التربوية المناسبة لهم للتعبير عن هذه القدرات الكامنة.

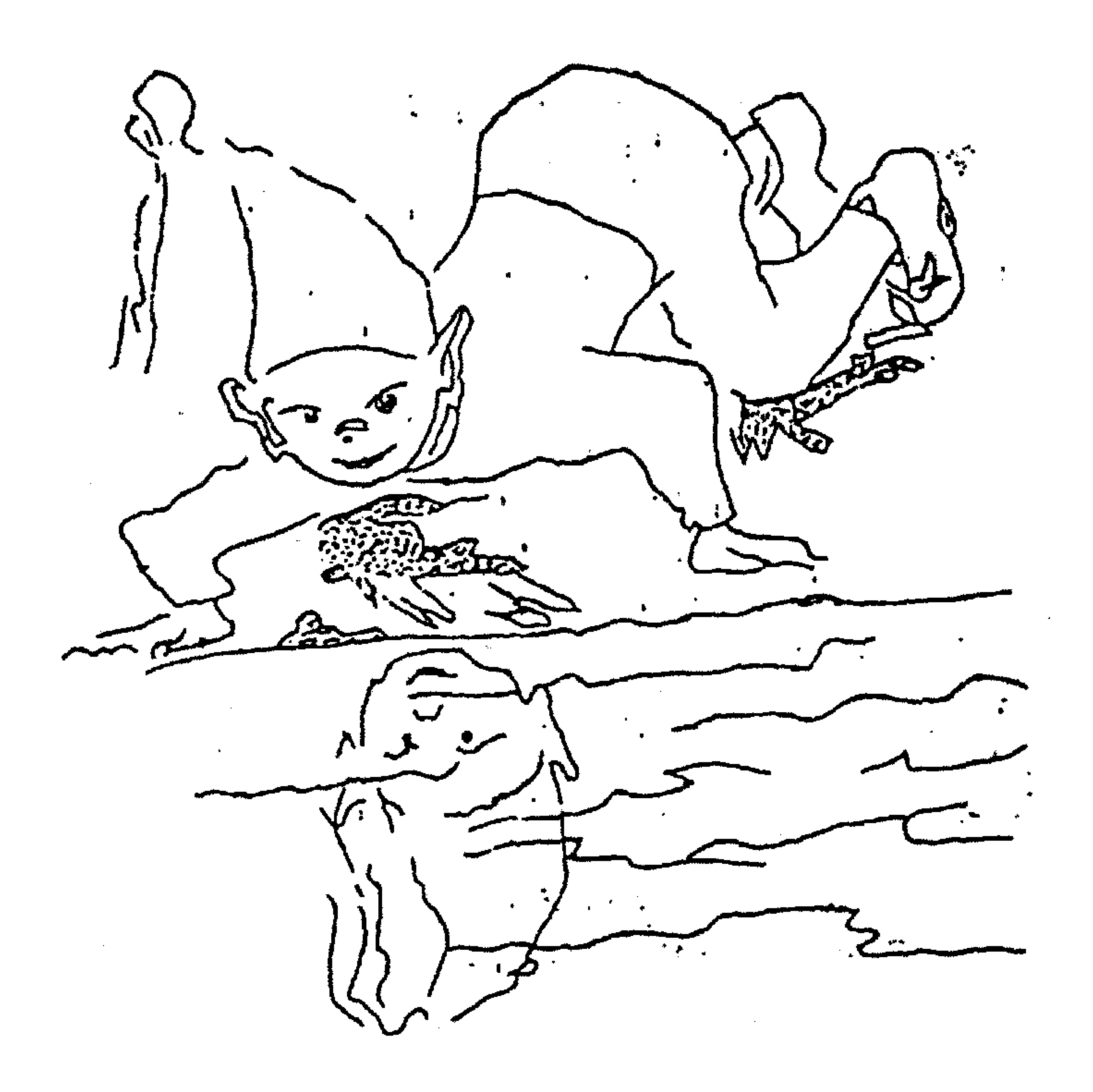
وصف المقياس :

يتألف مقياس تورانس للتفكير الابداعي من اختبارين فرعيين الأول اختبار لفظي (Verbal) ويعتمد التفكير باستعمال الكلمات (Thinking With Words) والثاني اختبار الأشكال ويعتمد التفكير باستعمال الصور (Thinking With Pictures).

تتكون الصورة اللفظية من سبعة نشاطات (تدريبات) ، يطلب فيها من المفحوص أن يقدم أسئلة عن صورة معروضة (النشاط رقم 1)، وأن يخمن الأسباب المحتملة لما يشاهد في الصورة (النشاط رقم 2) (Guessing Causes) وأن يخمن النتائج (نشاط رقم 3) وأن يعدّل في الانتاج (نشاط رقم 4)، وأن يذكر الاستخدامات البديلة أو غير المألوفة لشئ ما (نشاط رقم 5)، وأن يذكر ما يمكن أن يحدث نتيجة لحدوث موقف ما غير متوقع (نشاط رقم 7). أما اختبار الأشكال فيتكون من ثلاثة نشاطات، يطلب فيها من المفحوص في النشاط الأول تركيب صورة وفي الثاني تكميل صور، وفي الثالث تشكيل صور من خطوط.

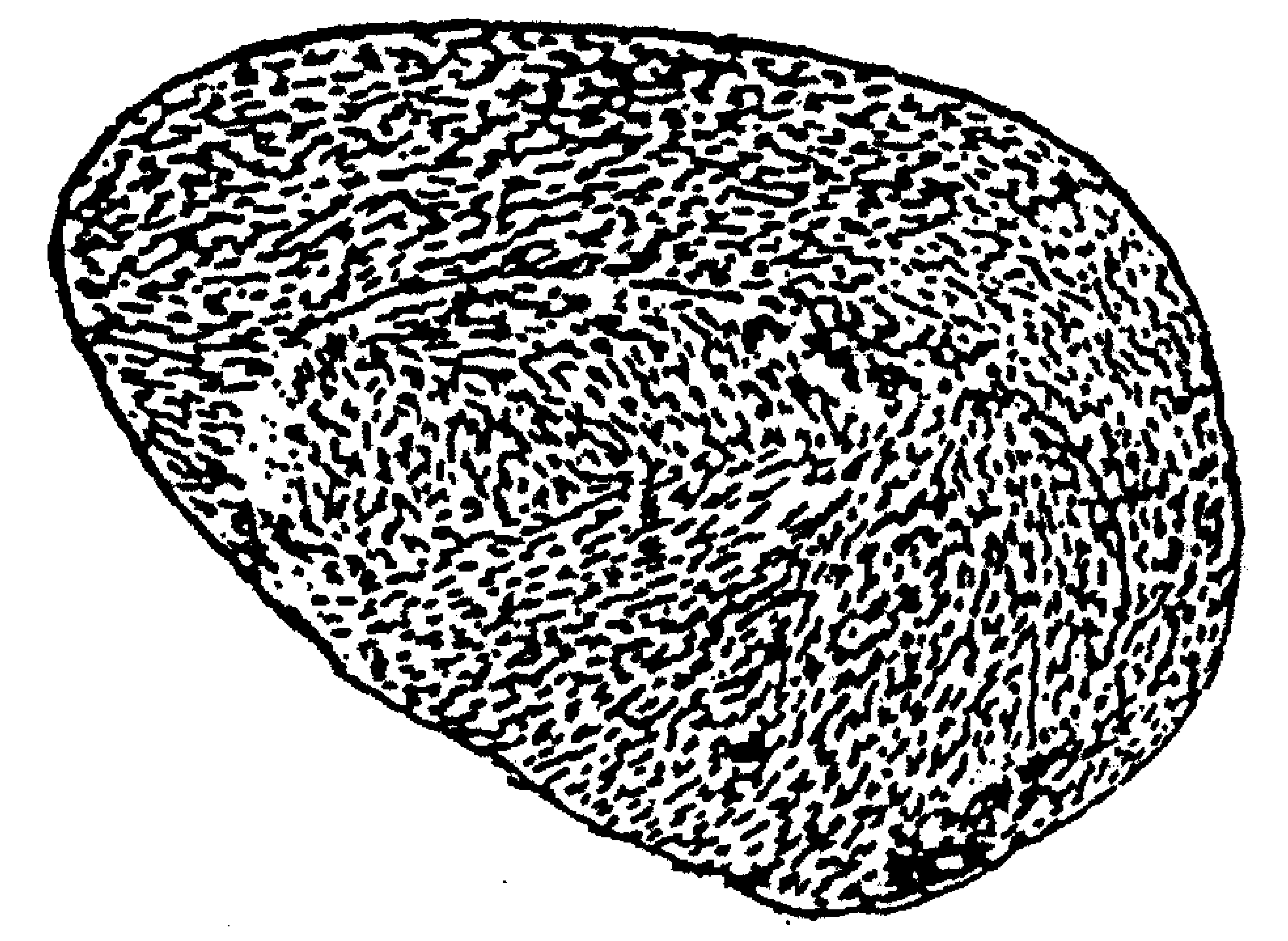
يصلح هذا المقياس للأفراد من سن الروضة وحتى سن 20، ويستغرق تطبيق الاختبار اللفظي حوالي 50 دقيقة بمعدل سبع دقائق لكل سؤال ، أما اختبار الأشكال فيستغرق زمن تطبيقه حوالي نصف ساعة بمعدل عشرة دقائق لكل سؤال .

ويذكر مؤلف المقياس ضرورة التزام الفاحص بتعليمات تطبيق وتصحيح المقياس ويوضح الشكل التالي مثالاً من الصورة اللفظية للمقياس .



الشكل رقم (1) مثال من الصورة اللفظية لمقياس تورانس للتفكير الابداعي

ويمثل الشكل التالي مثالاً من الصورة الشكلية لمقياس تورانس للتفكير الابداعي



الشكل رقم (2) مثال من الصورة الشكلية لمقياس تورانس للتفكير الابداعي

نشاط استطلاعي

يوصف الموهوبين بخصائص ثلاث هي الاصالة والطلاقة والمرونه. ارجع الى دليل مقياس تورانس او الى مرجع يتحدث عن مقياس تورانس، ولخص كيف يمكن قياس هذه الخصائص وكيف يكشف قياسها عن الموهبة والابداع؟

أساليب قياس السمات الشخصية والعقلية للموهوبين :

تمثل مقاييس السمات الشخصية والعقلية للموهوبين، الاتجاه الحديث في تعريف الموهوبين، إذ يتضمن المفهوم الحديث للموهبة عدداً من الأبعاد أهمها، حسب ما يشير إليه رينزولي (Renzulli,1977) وريم (Rimm,1983) وديفس (Davis,1979)، بُعد السمات الشخصية والعقلية التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين، وخاصة إذا تقارب أداء الأفراد العاديين والموهوبين في قدراتهم العقلية، معبراً عنها بنسبة الذكاء، وعلى ذلك فإن ما يميز الأفراد بعضهم عن بعض سماتهم الشخصية والعقلية، من مثل الدافعية العالية، والمثابرة والالتزام (Commitment) والأصالة والمرونة والاستقلالية في التفكير، والتفكير التأملي، والقدرة على النقد، وتقبله..الخ. وعلى ذلك ظهرت في العقدين الآخرين عدة مقاييس للسمات الشخصية والعقلية للموهوبين مثل مقاييس رينزولي ورفاقه (Renzulli,et al.,1979) والمعروفة باسم مقاييس تقدير السمات السلوكية للطلبة المتفوقين: Scales for Rating The Behavioral Characteristics of Superior Students, (SRBCSS), 1976.

ومن هذه المقاييس أيضاً مقياس الكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة والذي أعدته سلفيا ريم (Rimm,1983) والمعروف باسم: (Preschool and kindergarten Interests Descriptor, (PRID) والمقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية والذي أعدته ريم (Rimm,1976) والمعروف باسم: Group Inventory For Finding Creative Talent,(GIFT),1976) ومقياس الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الاعدادية والثانوية، والذي أعدته ريم (Rimm,1976) والمعروف باسم :

Group Inventory For Finding Interests Inventories for Jounior and High School Students, (GIFT),1979.

وغيرها من المقاييس التي بنيت على خلفية نظرية مؤداها امتلاك الموهوبين لسمات شخصية وعقلية تميزهم عن أقرانهم العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني .

❖ **مقاييس السمات السلوكية للطلبة المتفوقين:(SRBCSS)**

أُعدت هذه المقاييس من قبل رينزولي ورفاقه في عام 1976 Renzulli, Joseph, Smith, Linda, White, Alan, Callahan, Carolyn, & Hartman, Obert,1976). ولقد جاء ظهور هذه المقاييس نتيجة للاتجاه الحديث في تعريف وقياس مفهوم الموهبة والتفوق العقلي، والتي تتمثل حسب رأي مطوري مقاييس السمات السلوكية للطلبة المتفوقين (SRBCSS,1976) في المقاييس التالية وما تتضمنها من سمات شخصية وعقلية وهي :

- مقياس السمات المرتبطة بالقدرة على التعلم
- مقياس السمات المرتبطة بالدافعية
- مقياس السمات المرتبطة بالقدرة على الابداع
- مقياس السمات المرتبطة بالقدرة على القيادة
- مقياس السمات المرتبطة بالمهارات الفنية
- مقياس السمات المرتبطة بالمهارات الموسيقية
- مقياس السمات المرتبطة بالمهارات التمثيلية
- مقياس السمات المرتبطة بمهارات الاتصال الدقيقة
- مقياس السمات المرتبطة بمهارات الاتصال التعبيرية
- مقياس السمات المرتبطة بالقدرة على التخطيط

وقد تضمن دليل المقياس الذي أعده رينزولي وزملاؤه (Renzulli, et al.,1976) تعليمات تطبيق المقياس ، وتلخص تلك التعليمات في النقاط التالية:

- يطلب من الفاحص أن يملأ البيانات اللازمة عن المفحوص على استمارة الإجابة (Summary Sheet) والتي تضم اسم الطالب ومدرسته ، واسم الفاحص ، ومدى معرفة الفاحص بالمفحوص ، وصفه وعمره وتاريخ تطبيق المقياس .

- يطلب من الفاحص أن يضع أشارة (×) تحت التقدير المناسب لأداء المفحوص على الفقرة، حيث تتضمن كل فقرة أربع تقديرات هي : نادراً ، أحياناً ، غالباً ، دائماً .
- يطلب من الفاحص أن يجمع عدد التقديرات على كل عبارة عمودياً ، ويضع ذلك في الخانة المخصصة لذلك .
- يطلب من الفاحص أن يقدر الدرجة الموزونة للدرجة الكلية الخام في كل عمود ، وذلك بضرب الدرجة الخام في 1 أو 2 أو 3 أو 4.
- يطلب من الفاحص أن يجمع الدرجات الموزونة لكل الأعمدة ، ويحدد الدرجة الكلية على المقياس .

نشاط استطلاعي :

يوصف الموهوبون بخصائص عقلية – معرفية، وأخرى نفسية – شخصية، وعلى ذلك كيف تميز بين هذين النوعين من الخصائص؟ وكيف يمكن لخاصية "الطلاقة" و "المرونة" أن يكون لهما جانب عقلي معرفي وآخر نفسي شخصي؟

ويوضح الجدول التالي أمثلة من فقرات مقياس السمات المرتبطة بالقدرة على التعلم (Renzulli, 1976)

الرقم	الفقرة	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً
1-	لديه مفردات لغوية تفوق صفه أو عمره ويستعمل مصطلحات لغوية بطريقة ذات معنى				
2-	لديه معلومات متنوعة تشمل عدداً من الموضوعات تفوق عمره الزمني				
3-	لديه قدرة سريعة على تذكر المعلومات				

مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة :

ظهر مقياس برايد للكشف عن الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة، من قبل سلفيا ريم (Rimm,1983) في عام 1983 والمسمى (Preschool And kindergarten Interest Descriptor, PRID). ويمثل المقياس الاتجاه الحديث في الكشف عن السمات الشخصية التي تميز الموهوبين عن غيرهم من العاديين المناظرين لهم في العمر الزمني .

ويهدف هذا المقياس إلى :

1- الكشف عن الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة من عمر 3-6 سنوات .

2- توزيع الطلبة الموهوبين على البرامج التربوية للموهوبين في مرحلة ما بعد المدرسة الابتدائية .

3- يتكون هذا المقياس من 50 فقرة تغطي مظاهر الموهبة لدى الأطفال في مرحلة ماقبل المدرسة والتي تبدو في تعدد الاهتمامات وتنوعها، وحب الاستطلاع، والاستقلالية، والمثابرة، والتخيل، واللعب الهادف، والقبول الجماعي، والأصالة في التفكير.

4- يطبق هذا المقياس من قبل الآباء أو معلمات رياض الأطفال بوضع إشارة (√) أمام البديل المناسب من بين خمسة بدائل لكل فقرة من فقرات المقياس، ويطبق الاختبار بطريقة فردية ويستغرق تطبيقه من 20-35 دقيقة ، كما تتطلب تعليمات تطبيق الاختبار من الفاحص أن يكون على دراية باهتمامات ونشاطات الطفل مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها المفحوص وأن يعمل على تقدير أداء المفحوص على كل فقرات الاختبار ، حيث تمثل الدرجة (1) أدنى أداء في حين تمثل الدرجة (5) أعلى أداء للطفل على المقياس، وعلى ذلك تمثل الدرجة العالية على المقياس أداءً متميزاً يعبر عن مظاهر الموهبة لدى الأطفال الموهوبين في مرحلة ما قبل المدرسة حيث تحول هذه الدرجة إلى درجة مئينية تقارن بالدرجات المكافئة لها على منحنى التوزيع الطبيعي متوسطها ٥. وانحرافها المعياري 21-60 .

ويتضمن الشكل التالي أمثلة من فقرات المقياس في صورته الاردنية (1991):

رقم الفقرة	الفقـــرة	1	2	3	4	5
1-	يهتم طفلي بالأشياء من حوله لفترة طويلة					
2-	يحب طفلي أن أروي له القصص					
3-	يسأل طفلي أسئلة كثيرة ومتنوعة					
4-	يندفع طفلي بسرعة نحو الأشياء (الألعاب)					
5-	يميل طفلي إلى التفكير في الأشياء المطروحة					
6-	يميل طفلي إلى استطلاع الأشياء من حوله					

7-	يقضي طفلي وقتاً طويلاً من الألعاب الإيهامية					
8-	نتبادل أنا وطفلي النكات والمداعبات اللفظية					
9-	لدى طفلي أصدقاء وهميون					
10-	يسأل طفلي أسئلة غير عادية (أعلى من عمره الزمني)					
11-	يرغب طفلي في اللعب معي ولكني لا أجد الوقت الكافي لذلك					
12-	يحب طفلي اللعب منفرداً					
13-	يحب طفلي اختراع النكات					
14-	يبدو أن طفلي مبدع إلى درجة كبيرة					
15-	يؤلف طفلي أغاني جديدة					

❖ **المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية :**

- تم تطوير المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية من قبل سلفيا ريم (Rimm,1983) والمعروف باسم:

(Group Inventory For Finding Creative Talent, GIFT,1976) في جامعة وسكونسن بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث يهدف المقياس إلى الكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية، ويعتبر من المقاييس المعروفة في الولايات المتحدة وخارجها، حيث ظهرت صور من المقياس في اللغات الأسبانية، والفرنسية، والألمانية، والعبرية ، وتجري دراسات أخرى لتطويره في دول أخرى .

- يتألف المقياس في صورته الأصلية من ثلاثة مقاييس فرعية، حيث يغطي المقياس الفرعي الأول الصف الأول والثاني الابتدائي، ويغطي المقياس الفرعي الثاني الصف الثالث والرابع الابتدائي، ويغطي المقياس الفرعي الثالث الصفين الخامس والسادس الابتدائيين ويبلغ عدد فقرات كل مقياس فرعي 36 فقرة ، ولكن وفي مراجعة عام 1980 أصبحت عدد فقرات المقياس الفرعي الأول 32 فقرة ، وعدد فقرات المقياس الفرعي الثاني 34 فقرة ، وعدد فقرات المقياس الفرعي الثالث 32 فقرة ، كما تضمن المقياس الأصلي 25 فقرة مشتركة بين تلك المقاييس الفرعية الثلاث السابقة .

- يصلح هذا المقياس للكشف عن الطلبة الموهوبين في المرحلة الابتدائية من سن 6 سنوات وحتى 12 سنة ، ويستغرق زمن تطبيقه من 20-45 دقيقة ، ويمكن لمعلم الصف وخاصة في الصفوف الدنيا مساعدة الطلبة على قراءة وفهم تعليمات تطبيق الاختبار ، حيث يطلب من المفحوص أن يملأ الدائرة التي تمثل كلمة نعم أو كلمة لا أمام كل فقرة من فقرات المقياس.

وفيما يلي بعض الأمثلة من فقرات المقياس الجمعي للكشف عن الموهوبين في المرحلة الابتدائية.

رقم الفقرة	الفقـــرة	الإجابـة	
1-	أحب أن أعمل أغنيات خاصة بي	نعم	لا
5-	أعتبر تأليف القصص مضيعة للوقت	نعم	لا
10-	أحب تلوين الصور	نعم	لا
15-	أحب الحزازير السهلة لأنها أكثر متعة من الحزازير الصعبة	نعم	لا
20-	أحب القصص التي تتحدث عن الزمن الماضي	نعم	لا
25-	أكثر الألعاب متعة لي هي الألعاب التمثيلية	نعم	لا
30-	أحب بناء وتركيب الألعاب	نعم	لا
35-	أحب الذهاب إلى مكان جديد فقط عندما أعرف أحداً فيه	نعم	لا
40-	أمارس هواياتي دون ملل لفترة طويلة	نعم	لا

نشاط استطلاعي :

اكتب استبانة من عشر عبارات من نوع:

(أحب أن اكتب قصة خيالية كثيراً جداً كثيراً نوعاً ما قليلاً)

ليجيب عنها طلبة مدرسة حسب التدريج أمام العبارة :

نظم الاستبانة مع تعليمات واضحة، وطبقها على خمسة طلاب من ذوي التحصيل المرتفع وخمسة من ذوي التحصيل المنخفض. استخرج العلامات لكل من هؤلاء الطلبة، ثم قارن بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المنخفض ، وأكتب تقريراً بالنتائج.

أساليب القياس السيكومترية للإعاقة العقلية :

تتمثل الأساليب السيكومترية في قياس وتشخيص القدرة العقلي◆ في الاختبارات التي صممت لذلك الغرض مثل مقياس ستانفورد بينية، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، ومقياس جودانف - هاريس للرسم ومقياس مكارثي للقدرة العقلية، ومقياس المفردات اللغوية المصورة، ومقياس الذكاء المصور لتقويم الكفاية العقلية، ويتضمن الجزء التالي من هذه الوحدة وصفاً موجزاً لكل من هذه المقاييس .

◆ **مقياس جودانف - هاريس للرسم** (Goodenough- Harris Drawing Test)

يعتبر مقياس جودانف - هاريس للرسم (1963) من المقاييس المصنفة ضمن مقاييس القدرة العقلية، وقد يصنف ضمن مقاييس الشخصية كأحد الاختبارات الاسقاطية (Projective Test)، وقد ظهر هذا الاختبار في صورته الأصلية في عام 1926 من قبل جودانف (Goodenough, Florence,1926) إذ تعتبر جودانف من الرواد السيكولوجين التي فكرت في توظيف رسوم الأطفال، وميلهم الطبيعي للرسم، للتعرف إلى قدراتهم العقلية وسماتهم الشخصية، وقد ظهر الاختبار في ذلك الوقت باسم اختبار رسم الرجل (Draw A Man Test,1926) ثم روجع وطور هذا الاختبار من قبل هاريس(Harris,1963) واصبح الاختبار يعرف باسم مقياس جودانف - هاريس للرسم (Goodenough- Harris Drawing Test,1963)

يهدف هذا المقياس إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية والسمات الشخصية للمفحوصين من سن 3-15 سنة، حيث يعتبر هذا المقياس من مقاييس الذكاء غير اللفظية (الادائية) المقننة والتي تطبق بطريقة فردية أو جماعية، ويعطي هذا الاختبار بعد تطبيقه درجة خام تحول إلى درجة معيارية ثم إلى نسبة للذكاء ، ويستغرق وقت تطبيق الاختبار من 10-15 دقيقة والوقت اللازم لتصحيحه وتفسيره من 10-15 دقيقة .

يتضمن دليل الصورة المعدّلة من مقياس جودانف - هاريس للرسم (Goodenough- Harris Drawing Test,1963) عدداً من الخطوات كما ذكرها كومبتون (Compton,198.) تتمثل في النقاط التالية:

- يطلب الفاحص من المفحوص أن يرسم صورة رجل، ثم يطلب منه أن يرسم صورة امرأة،

◆ يرجى الرجوع إلى الوحدة الثالثة من هذا الكتاب لمزيد من التفصيلات حول مقاييس القدرة العقلية العامة.

ثم يطلب منه أن يرسم صورة لنفسه. متبعاً التعليمات اللفظية التالية : "أرسم صورة رجل، أرسم أفضل صورة ممكنة تستطيعها، أرسم صورة كلية للرجل تشمل الرأس والأطراف".

- وبعد أن ينتهي المفحوص من ذلك يقدم له نفس التعليمات لرسم صورة امرأة، ثم صورة لنفسه.
- لا يحدد الوقت اللازم لعملية التطبيق لدى المفحوص، ولكن معظم الأطفال ينهون الأداء المطلوب منهم في مدة لا تتجاوز 15 دقيقة.
- يسمح للمفحوص بالمحو أو إعادة الرسم كله ، أو جزء منه .
- يشجع المفحوص على الرسم وذلك بتعزيزه لفظياً .
- يجب إلا يتدخل الفاحص أو يوحي للمفحوص بأجراء أي تعديلات في الرسم الذي يقوم به المفحوص .
- يطبق الفاحص نفس الإجراءات السابقة في حالة التطبيق الجمعي ، على أن يتوفر للفاحص عدد من المساعدين وذلك لضمان التقيد بتعليمات تطبيق الاختبار .
- يعطي درجة على كل نقطة من النقاط الكلية وعددها 73 نقطة ، التي تظهر في اداء المفحوص وفق معايير الاداء والتصحيح لكل نقطة والتي يتضمنها دليل المقياس ، حيث يتضمن الدليل معايير التصحيح لكل من رسم الرجل ، ورسم المرأة ، ورسم الذات .
- يجمع الفاحص عدد النقاط الخام التي حصل عليها المفحوص على ادائه على الرسم، ثم يحول الدرجة الخام على المقياس إلى درجة معيارية متوسطها 100 وانحرافها 15 .

❖ مقاييس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال:

(McCarthy Scales of Children's Abilities,1972)

تعتبر مقاييس مكارثي للقدرة العقلية للأطفال من المقاييس المعروفة والتي ظهرت في السبعينات من هذا القرن الماضي، فقد ظهر هذا المقياس في عام 1972 من قبل دورثيا مكارثي (McCarthy Dorthea,1972) وذلك بهدف قياس الذكاء العام لدى الأطفال ، وخاصة لدى الأطفال الذين يحتمل أن يكونوا من فئة ذوي صعوبات التعلم .

تتألف مكارثي للقدرة العقلية للأطفال من ستة مقاييس أساسية هي :

- المقياس اللفظي (Verbal Subtest) وعدد فقراته (5) فقرات .
- المقياس الإدائي الإدراكي (Perceptual Performance Subtest).
- المقياس الكمي (Quantitative Subtest) وعدد فقراته (3) فقرات .
- المقياس الحركي (Motor Subtest) وعدد فقراته (3) فقرات .
- مقياس التذكر (Memory Subtest) وعدد فقراته (4) فقرات مكررة .
- المقياس المعرفي العام وعدد فقراته (15) فقرة مكرره .

وتنقسم هذه الاختبارات الاساسية إلى (18) اختباراً فرعياً، حيث تقيس عدداً من مجالات القدرة العقلية العامة كالقدرة على التذكر، والقدرة المعرفية العامة، ويصلح هذا المقياس للفئات العمرية من 2.5-8.5 سنة، حيث يمكن للأخصائي في علم النفس أو التربية الخاصة من تطبيقه بشكل فردي، ويعطي المقياس بعد تطبيقه ثلاث درجات تمثل العمر العقلي (Mental Age) والدرجة الميعارية (Standard Score) والدرجة المئينية (Percentile Scare) أما الوقت اللازم لتطبيقه فهو حوالي ساعة، أما الوقت اللازم لتصحيحه فهو 30 دقيقة. ويبين الجدول التالي بعض الأمثلة من فقرات الاختبارات الفرعية الست للمقياس .

أمثلة من فقرات الاختبارات الفرعية لمقياس مكارثي للقدرة العقلية

المقياس	الاختبار الفرعي	الأداء
اللفظي	تذكر الصور	يطلب من المفحوص تذكر الصور
الإدراكي الإدائي	بناء المكعبات	يطلب من المفحوص أن يبني مكعباً مشابهاً للنموذج.
الكمي	تذكر الأرقام	يطلب من المفحوص أن يعيد بالطريقة العادية والطريقة العكسية سلسلة من الأرقام.
الحركي	تآزر الذراع	يطلب من المفحوص أن يؤدي مهارات حركية باستخدام دراعه كالقبض والقذف.
التذكر	تذكر الألفاظ	يطلب من المفحوص أن يتذكر كلمة، جملة، قصة.
	الطلاقة اللفظية	يطلب من المفحوص أن يسمى أشياء في مجموعات معينة.
المعرفي العام	معرفة اتجاهات اليمين واليسار	- يطلب من المفحوص أن يميز بين مفهوم اليمين واليسار سواء كان ذلك على نفسه أو على الصور.
	العدد والتصنيف	- يطلب من المفحوص أن يعد ويصنف مكعبات إلى مجموعات .

لقد تم ترتيب الاختبارات الفرعية الثمانية عشرة المؤلفة للمقياس بطريقة تضمن المحافظة على نشاط ودافعية المفحوص، فقد رتبت الاختبارات الستة بالطريقة التالية: الاختبار اللفظي (لفظي)، ثم الاختبار الإدراكي (غير اللفظي). ثم اختبار التذكر (لفظي وغير لفظي)، ثم الاختبار المعرفي العام ولقد جاء وضع وترتيب الاختبارات ذات الأداء غير اللفظي (الادائي) بين الاختبارات اللفظية وذلك بهدف المحافظة على دافعية المفحوص للأداء على المقياس .

ويتضمن دليل المقياس عدداً من الخطوات الأساسية في تطبيق المقياس وتصحيحه وهي:

1- يعطى المفحوص الدرجة القصوى على الفقرات السابقة للفقرة التي حصل فيها المفحوص على الدرجة القصوى حتى إذا لم تطبق تلك الفقرات .

2- تحسب الدرجة الكلية الخام على كل مقياس فرعي وتسجل تلك الدرجة في المكان المناسب لها على الصفحة البيانية للأداء على المقياس .

3- تحول الدرجة الخام لكل مقياس فرعي إلى درجة موزونة (Weighted Score). وذلك بالرجوع إلى جدأول المعايير الخاصة بالمقياس .

4- تحول الدرجة الموزونة إلى درجة مئينية وذلك بالرجوع إلى جدأول المعايير الخاصة بالمقياس .

5- تحدد النقاط المئينية لكل مقياس فرعي على الصفحة البيانية للأداء على المقياس وتوصل تلك النقاط لتمثل اداء المفحوص على مقاييس مكارثي للقدرة العقلية .

6- ويتضمن دليل المقياس تفصيلات لكل نقطة من النقاط السابقة ، بحيث تساعد تلك التفصيلات المختص على تطبيق وتفسير الدرجة على المقياس .

7- ويعطي المقياس بعد تطبيقه الدرجة الكلية الخام، والتي تمثل أداء المفحوص على المقياس، حيث تحول هذه الدرجة الخام إلى درجة معيارية(Standard Score) متوسطها 100، وانحرافها المعياري 16، وتمثل هذه الدرجة المعيارية نسبة ذكاء المفحوص على المقياس.

❖ **مقياس المفردات اللغوية:**

(Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT,1959,1965)

يعتبر مقياس المفردات اللغوية المصورة من المقاييس المعروفة في مجال قياس وتشخيص القدرة العقلية ، وخاصة لدى فئات التربية الخاصة التي تعاني من الاضطرابات اللغوية التعبيرية حيث يصنف هذا المقياس ضمن المقاييس غير اللفظية إذ يطلب من المفحوص أن يشير فقط إلى الإجابة الصحيحة. وقد ظهرت الصورة الأولية من المقياس في عام 1965 من قبل مؤلفه دن (Dunn, Lloyd M.1959,1965) حيث تم تقنينه على عينة مؤلفة من أربعة الآف طفل من الأطفال البيض في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، ويصلح هذا المقياس للأطفال العاديين والمعوقين عقلياً .

يتألف المقياس من صورتين متكافئتين (A) و (B) وفي كل منهما 75 فقرة، ويهدف هذا المقياس إلى قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص، حيث تحول الدرجة الخام على المقياس إلى درجة مئينية، ودرجة تمثل العمر العقلي ودرجة تمثل نسبة الذكاء، ويصلح هذا المقياس للفئات العمرية من سن 2 إلى سن 18 ويمكن لاخصائي في التربية الخاصة، أو علم النفس أو أخصائي اللغة أن يطبق المقياس بطريقة فردية، حيث يستغرق الوقت اللازم لتطبيق المقياس من 10-15 دقيقة ويقدر الوقت اللازم لتصحيحه من 10-15 دقيقة أيضاً .

❖ **أساليب قياس البعد الاجتماعي:** يعتبر الاتجاه الاجتماعي من الاتجاهات الحديثة في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية، والتي تلت ظهور الاساليب السيكومترية في قياس وتشخيص القدرة العقلية، كمقاييس ستانفورد بينية ووكسلر، ومقاييس الذكاء الادائية، والمصورة ...الخ . وقد جاء ظهور اساليب قياس وتشخيص البعد الاجتماعي نتيجة للانتقادات التي وجهت الى الاساليب السيكومترية في قياس وتشخيص الإعاقة العقلية، ونتيجة لاشتمال تعريف الإعاقة العقلية على البعد الاجتماعي .

وقد ظهر العديد من مقاييس السلوك التكيفي الاجتماعي التكيفي، والتي تعبر عن البعد الاجتماعي في تعريف الإعاقة العقلية، مثل مقياس فايلند للنضج الاجتماعي (The Vineland Social Maturity Scale) لمؤلفه دول (Doll,1963,1965) ومقياس كين وليفن للكفاية الاجتماعي (Cain -Levine Social Competancy Scale) والذي اعده كين وليفن (Cain & Levine,1963) ومقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي

(The American Association on Mental Retardation, Adaptive Behavior Scale, AAMR, ABS,1969,1975,1981) والذي اعـده نهـيـرا وزمـلاؤه (Nihira, K., et al., &Lamert,1981) وفيما يلي وصف موجز لكل من هذه المقاييس

❖ **مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي (AAMR, ABS)**

ظهر مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي نتيجة للانتقادات التي وجهت الى مقاييس الذكاء التقليدية في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية ونتيجة لظهور تعريف الإعاقة العقلية من قبل هيبر (Heber,1959,1961) وجروسمان (Grossman,1973,1977) والذي تبنته الجمعية الامريكية للتخلف العقلي، والذي يؤكد على بعد السلوك التكيفي الاجتماعي بالاضافة الى بعد القدرة العقلية، وعلى ذلك فقد طور نهيرا وزملاؤه (Nihira, et al.,1969) مقياس السلوك التكيفي وذلك بهدف قياس وتشخيص البعد الاجتماعي في تعريف الإعاقة العقلية، وقد تمت مراجعة المقياس في عام 1975 من قبل نهيرا وزملائه (Nihira. et al.,1975) ولامبرت وزملائها (Lambert, N,1975) وظهر المقياس في صورتين الأولى للكبار (AAMD, ABS, For Adults) والثانية الصورة المدرسية العامة (AAMD, ABS, Puplic School Version) وجمعت الصورتان في صورة واحدة في مراجعة عام 1981 هي الصورة المدرسية العامة بعد حذف الفقرات غير المناسبة. ويعتبر هذا المقياس من أكثر مقاييس السلوك التكيفي شهرة وفاعلية في عملية قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية، فلقد تم تطوير وتقنين المقياس في عدد من دول العالم كالولايات المتحدة الامريكية (Lambert,1975) وبلجيكيا (Magerotte,1977) واليابان (Tomiyasu,1977) والهند (Upadhaya,1977)، وبورتوريكو (Reyes,1987) ومصر (El-Gahatit,1975) والاردن (الروسان، 1981 والروسان والكيلاني وجرار، 1984،جرار، 1983) والبحرين (جرار، 1985 القريوتي ، وجرار، 1989).

❖ **الصورة المدرسية العامة للمقياس مراجعة عام 1981**: يتألف المقياس من 95 فقرة تغطي قسمي المقياس، الأول ويشمل مظاهر السلوك التكيفي (Adaptive Behavior) وعدد فقراتة 56 فقرة، والثاني ويشمل مظاهر السلوك اللا تكيفي (Maladaptive Behavior) وعدد فقراتة 39 ، ويتضمن القسم الأول من المقياس تسعة أبعاد فرعية هي:

1- الوظائف الاستقلالية (Independence Functions) وعدد فقراتة 17 فقرة .

2- النمو الجسمي (Physical Development) وعدد فقراتة 6 فقرة .

3- النشاط الاقتصادي (Economic Activity) وعدد فقراتة 4 فقرات.

4- النمو اللغوي (Language Development) وعدد فقراته 9 فقرات.

5- الارقام والوقت (Number &Time) وعدد فقراته 3 فقرات .

6- النشاط المهني (Vocational Activity) وعدد فقراته 3 فقرات .

7- التوجيه الذاتي (Self Direction) وعدد فقراته 5 فقرات .

8- تحمل المسؤلية (Responsibility) وعدد فقراته فقرتان .

9- التنشة الاجتماعية (Socialization) وعدد فقراته 7 فقرات .

كما يتضمن القسم الثاني من المقياس اثني عشر بعداً فرعياً هي :

- السلوك العدواني (Violent & Destructive Behavior) وعدد فقراته 5 فقرات.
- السلوك المضاد للمجتمع (Antisocial Behavior) وعدد فقراته 6 فقرات .
- السلوك التمردي (Rebellious Behavior) وعدد فقراته 6 فقرات .
- السلوك التشككي (Untrust Worthy Behavior) وعدد فقراته 2 فقرة .
- السلوك الانسحابي (Withdrawal Behavior) وعدد فقراته 3 فقرات .
- السلوك النمطي (Sterotype Behavior) وعدد فقراته 2 فقرة .
- العادات السلوكية غير المناسبة (Inappropriate Interpersonal Manners) وعدد فقراته فقرة واحدة .
- العادات الصوتية غير المقبولة (unacceptability of Vocal Habits) وعدد فقراته4 فقرات .

9- السلوك الايذائي للذات (Self-Abuse Beahvior) وعدد فقراته 4 فقرات .

10- الميل للنشاط الزائد (Hyperactive Tendencies) وعدد فقراته فقرة واحدة .

11- السلوك العصابي (Psychological Disturbance) وعدد فقراته ٧ فقرات .

12- استخدام العقاقير (Use of Medications) وعدد فقراته فقرة واحدة .

أساليب قياس وتشخيص البعد التربوي:

ظهر الاتجاه التربوي في السبعينات من القرن الماضي، حيث يعتبر الاتجاه التربوي من الاتجاهات الحديثة في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية، ولقد جاء هذا الاتجاه ليكمل الاتجاه التكاملي في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية، والذي يتضمن البعد الطبي ، والبعد السيكومتري ، والبعد الاجتماعي ، وأخيراً البعد التربوي .

ويهدف هذا الاتجاه التربوي إلى تقييم أداء الأطفال المعوقين عقلياً تربوياً وتحصيلياً على المقاييس الخاصة بالبعد التربوي، ومنها مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً ، ومقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً، ومقياس مهارات الكتابة والقراءة للمعوقين عقلياً، وقد طورت مقاييس مناظرة في البيئة الأردنية وعلى عينات أردنية، وتوفرت لها دلالات صدق وثبات مقبولة، حيث ظهرت هذه المقاييس بصورها الأولية في جامعة ولاية متشجان الأمريكية في عام 1976 .

مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً :

ظهر مقياس المهارات اللغوية للمعوقين عقلياً في صورته الأردنية في عام 1986 ، وظهر دليل المقياس في عام 1987 و 1995 ، ولقد جاء ظهور المقياس نتيجة لدراسة قام بها الروسان وجرار (1986) هدفت إلى التوصل إلى دلالات عن صدق وثبات صورة أردنية معدلة من مقياس جامعة ولاية متشجان الأمريكية للمهارات اللغوية للمعوقين عقلياً، حيث أعد المقياس في صورته الأصلية في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشجان الأمريكية في عام 1976 ليساعد في عملية تقييم المهارات اللغوية للأطفال المعوقين عقلياً، وخاصة ذوي الإعاقة العقلية الشديدة، حيث يقدم المقياس وصفاً لمستوى أداء الطفل اللغوي من حيث ايجابياته وسلبياته، ولا يعتبر المقياس في صورته الأصلية بديلاً عن عملية التقييم والتشخيص الشاملة للمهارات اللغوية والتي يقوم بها عادة الأخصائي في قياس اللغة وتشخيصها وعلاج مشكلاتها .

وقد تألف المقياس في صورته الأصلية من 102 فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي :

1- الاستعداد اللغوي المبكر وعدد فقراته 15 فقرة .

2- التقليد اللغوي المبكر وعدد فقراته 6 فقرات .

3- المفاهيم اللغوية الأولية وعدد فقراته فقرة واحدة .

4- اللغة الاستقبالية وعدد فقراته 28 فقرة .

5- اللغة التعبيرية وعدد فقراته 52 فقرة .

❖ مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً :

تعتبر المهارات الرياضية من المهارات الأساسية في حياة كل الأفراد العاديين والمعوقين عقلياً ، رغم أختلاف حاجة كل منهم من كمية ونوعية تلك المهارات، وتبدو أهمية تعليم المفاهيم والمهارات الرياضية للطلبة العاديين أو لذوي الإعاقة العقلية البسيطة في أنها الوسيلة الرئيسية التي تنمي استقلالية الفرد في التعامل مع مجتمعه واعتماده على نفسه في حل مشكلات الحياة اليومية، إذ يعتبر الهدف النهائي لتدريس المهارات الرياضية للمعوقين عقلياً، مساعدة المعوق عقلياً على توظيف المهارات الرياضية في مواجهة الحياة اليومية التي تتطلب استخدام المهارات الأساسية في الرياضيات كالجمع والطرح والضرب والقسمة.

ومما يدل على أهمية تعليم المهارات الرياضية للمعوقين عقلياً زيادة عدد البحوث في هذا المجال إذ يشير ماكميلان (MacMillan,1977) إلى الزيادة الواضحة في عدد البحوث التي أجريت حول موضوع تدريس المهارات الرياضية للمعوقين عقلياً في العقدين السابقين مقارنة مع عقد الستينات وخاصة لذوي الإعاقة العقلية البسيطة .

كما يدلل على أهمية تعليم الرياضيات للمعوقين عقلياً، ظهور عدد غير قليل من مقاييس المهارات الرياضية في الولايات المتحدة الأمريكية ، إذ يذكر بيان وزملائه (Payne, et al.,1977) عدداً من تلك المقاييس ، والتي تقسم إلى ثلاث مجموعات، هي :

- الاختبارات الرياضية العامة المقننة في الحساب:

(Formal Test of General or Global Arithmetic Functioning)

- الاختبارات الرياضية الخاصة المقننة في الحساب:

(Formal Test of Specific Arithmetic Functioning)

- الاختبارات الرياضية المعدة من قبل المدرس في الحساب:

(Teacher- Made Test of Arithmetic Functioning)

ويمثل مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً في صورته الأصلية النوع الثالث من تلك المقاييس، حيث تعتبر المهارات العددية جزءاً من المهارات المعرفية للمعوقين عقلياً، إذ ظهر هذا المقياس كجزء من مقياس المهارات المعرفية للمعوقين عقلياً (The Cognitive Skills Assessment For the Mentally Retarded, 1976) في جامعة ولاية متشجان الأمريكية

وقد أعد مقياس المهارات العددية للمعوقين عقلياً في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشجان الأمريكية عام 1976 ، لأغراض التدريب الفردي ، ويهدف هذا المقياس إلى مساعدة معلم التربية الخاصة في قياس المهارات العددية وتشخيصها للمعوقين عقلياً .

ويتكون المقياس من (92) فقرة متدرجة في صعوبة تشتمل على المهارات الأساسية التالية :

- مهارات التآزر البصري الحركي .
- مهارات مطابقة الأشكال والألوان والأحجام والأرقام والأطوال والأوزان والكميات.
- مهارات تصنيف الأشكال والألوان والأحجام والأرقام والأطوال والأوزان والكميات .
- مهارات العد الآلي .
- مهارات تمييز الأعداد وفهمها .
- مهارات التعرف إلى الأشكال الهندسية والألوان والأحجام والأرقام والنقود وأيام الأسبوع .
- مهارات تسمية الأشكال الهندسية والألوان والأحجام والأوزان والأطوال والنقود وأيام الأسبوع وأشهر السنة .
- مهارات كتابة الأرقام وجمعها وطرحها .

ويمكن للمدرس والمتخصص استخدام هذا المقياس ، مع الطلبة ذوي المشكلات المتعلقة بالمهارات العددية ، وبخاصة الطلبة المعوقين عقلياً ، وذوي صعوبات التعلم ، وبطيئي التعلم، في تحقيق الأغراض التالية :

- قياس المفاهيم العددية وتشخيصها .

- استخدام نتائج هذا المقياس في اعداد البرامج التربوية والتعليمية الفردية للمهارات العددية .
- تقويم مدى فاعلية البرامج التربوية والتعليمية الفردية الخاصة بالمهارات العددية في مراكز ومؤسسات التربية الخاصة .
- استخدام المقياس كأداة في البحوث ذات العلاقة في ميدان التربية الخاصة .

❖ **مقاييس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً** : تعتبر مهارات القراءة واحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي بالنسبة للفرد وهدفاً رئيسياً من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسية من طرائق الوصول الى المعرفة فيما بعد، كما تمثل القراءة المستوى الثالث من السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي الذي يضم خمس مستويات هي على الترتيب: اللغة الاستقبالية ، اللغة التعبيرية، القراءة ، الكتابة ، توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية. (Lerner,2000)

ويذكر ماكلوجين (Mclonghlin,1980) أن مهارة القراءة تتضمن عدداً من المهارات المتتابعة هي مهارات الاستعداد القرائي، ومهارات تمييز الكلمة، ومهارات القراءة الاستيعابية وأخيراً المهارات التطبيقية للقراءة كمهارات تمييز الكلمة واستيعابها وتوظيفها في الحياة اليومية. وتتأثر القدرة على تعلم القراءة بعدد من المتغيرات أهمها العمر الزمني، والعمر العقلي وسلامة الأجهزة الحسية السمعية البصرية، والخبرة السابقة، حيث يستطيع الطفل أن يقرأ الصور في سن الثالثة، وأن يقرأ الكلمة المطبوعة في سن الخامسة، كما يعمل الطفل العادي في قدرته العقلية على توظيف خبراته السابقة في ربط الدلائل السمعية للكلمة مع الدلائل البصرية لها عند تعلمه للقراءة وتمييزه بين الكلمات المقروءة فيما بعد.

وتشير الدراسات السابقة في موضوع القراءة إلى أهمية ومكانة مهارة القراءة لدى الفرد العادي، وللمعوقين عقلياً، والعوامل المؤثرة فيها، كما تشير الدراسات السابقة في موضوع القراءة إلى قدرة المعوقين عقلياً في تعلم مهارات القراءة الآلية، والاستيعابية، وحتى مستوى الصف الرابع الابتدائي تقريباً.

ولقد ظهر العديد من مقاييس القراءة التي يذكرها كومبتون (Compton,1980) ومنها :

- مقاييس جراى للقراءة الشفوية: (Gray Oral Reading Tests by, Gray W.,1967)
- مقاييس سباش للقراءة التشخيصية:
(Spache Dlagnostic Reading Scales by Spache G.,1972)
- مقاييس جيتس للقراءة الصامتة:
(Gates-Mac Ginitie Silent Reading Test by Gates A.& MacGinitie, W. 1965,1978).
- مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً والذي أعد وطور في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشجان في عام (1976) .
- مقياس مهارات القراءة للمعوقين عقلياً: يتكون المقياس في صورته الأصلية من (13) فقرة متدرجة في مستوى الصعوبة حيث يغطي المقياس مهارات القراءة التالية :
  - التعرف إلى الكلمة .
  - الإصغاء إلى الكلمة .
  - مطابقة الكلمة .
  - القراءة الجهرية .

أما فقرات المقياس في صورته الأصلية فهي :

1- تقليب صفحات الكتاب
2- التعرف إلى الأشياء
3- التعرف إلى الصور
4- الإصغاء في القصة
5- التعرف إلى الصور في الكتاب
6- مطابقة الحروف الهجائية
7- التعرف إلى الحروف الهجائية
8- قراءة الحروف الهجائية
9- التعرف إلى الكلمات الضرورية

10- قراءة الكلمات الضرورية

11- التعرف إلى المعلومات الشخصية

12- قراءة المعلومات الشخصية

13- قراءة جملة مكونة من كلمات معروفة

مقاييس مهارات الكتابة للمعوقين عقلياً :

تعتبر مهارة الكتابة واحدة من المهارات الأساسية المكونة للبعد المعرفي للفرد وهدفاً رئيسياً من أهداف المدرسة الابتدائية، وطريقة رئيسية من طرق الوصول إلى المعرفة فيما بعد وتمثل مهارة الكتابة، كما تشير ليرنر (Lerner,2000)، المستوى الرابع في السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي والذي يتضمن المستويات التالية حسب ترتيبها الهرمي: اللغة الاستقبالية، اللغة التعبيرية، القراءة، الكتابة، توظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية.

كما تتضمن عملية الكتابة عدداً من المهارات المتتابعة ، فقد ذكر بين وزملاؤه (Payne et al.,1977) المهارات المتتابعة التالية اللازمة لتطور مهارة الكتابة وهي:

- مهارة القبض على القلم
- مهارة تحريك القلم إلى اليمين وإلى اليسار
- مهارة تحريك القلم إلى أعلى وإلى أسفل
- مهارة تحريك القلم باتجاه دائري
- مهارة نقل الحروف
- مهارة كتابة الأسم
- مهارة نقل الكلمات والجمل
- مهارات كتابة الكلمات والجمل
- مهارة كتابة الكلمات والجمل بحروف مختلفة حسب موقعها
- مهارة كتابة الكلمات والجمل بحروف مختلفة حسب موقعها

- مهارة تنقيط المادة المكتوبة
- مهارة كتابة جملة بسيطة
- مهارة نقل الحروف والكلمات بطريقة متنوعة
- مهارة نقل الجمل البسيطة بطرق متنوعة
- مهارة كتابة الجمل البسيطة بطرق متنوعة
- مهارة كتابة فقرات كاملة

كما تستدعي مهارة الكتابة عدداً من العمليات العقلية المتداخلة التي يذكرها بين وزملاؤه (Payne et al.,1977) والمتمثلة في القدرة على الأبصار، والقدرة على التذكر، والقدرة الحركية وخاصة القدرة على التآزر البصري الحركي .

كما تتأثر القدرة على الكتابة بعدد من المتغيرات أهمها العمر الزمني، والعمر العقلي، وأسلوب التعليم وسلامة الأجهزة الحسية السمعية والبصرية، والخبرات السابقة .

ويستطيع الطفل العادي أن يمسك بالقلم ويرسم خطوطاً على الورقة في سن الثالثة كما يستطيع نقل الحروف والكلمات في سن الخامسة، ولكن الطفل المعوق عقلياً يواجه مشكلات في مهارة الكتابة، ويعود السبب في ذلك إلى عدد من العوامل التي تساهم في تطوير مهارة الكتابة، وعلى ذلك فقد لا تظهر مهارات الكتابة لدى الطفل المعوق عقلياً في العمر الزمني الذي تظهر فيه مهارات الكتابة لدى الطفل العادي، كما تختلف مظاهر الكتابة لديه كماً ونوعاً عما هي عليه لدى الطفل العادي المناظر له في العمر الزمني، ولقد أجريت دراسات عديدة حول العوامل المؤثرة في تطوير مهارة الكتابة لدى المعوقين عقلياً وخلاصتها تشير إلى نمو قدرة الأطفال المعوقين عقلياً على الكتابة وتأثرها بعدد من العوامل التي سبق وأن أشير إليها وأهمها متغير القدرة العقلية، كما ظهرت مقاييس مختلفة لمهارات الكتابة، والتي يذكرها كومبتون (Compton,1980) ومنها :

- مقياس لارسن هامل للكتابة :

(Larsen-Hammill Test of Written Spelling.By Larsen, S., & Hammill D. 1976)

- مقياس بكلي لأنماط الكتابة التشخيصية:

(Diagnostic Word Patterns (Buckley Tests) by Buckley, Evelyn,1978)

- مقياس مايكل بست للقصص المصورة :

Picture Story Langusge (Myklebust Test by Myklebust Helmer. 1965)

- مقياس مهارات الكتابة للمعوقين عقلياً ، والذي أعد وطور في قسم التربية الخاصة بجامعة ولاية متشجان الأمريكية في عام 1976 .

يتكون المقياس في صورته الأصلية من 17 فقرة متدرجة في مستوى الصعوبة، حيث يغطي المقياس المهارات الكتابية التالية :

- نقل الخطوط .
- تقليد كتابة الحروف .
- تقليد كتابة الأرقام .
- كتابة الحروف الهجائية من الذاكرة .
- كتابة الأرقام من الذاكرة .
- كتابة وملء البيانات من نموذج

أما فقرات المقياس في صورته الأصلية فهي :

- وضع علامة على الورقة .
- تقليد رسم خطوط مستقيمة .
- نقل خط مستقيم من نموذج .
- نقل خط مستقيم من الذاكرة .
- تقليد رسم خطوط منحية .
- نقل خطوط منحية من نموذج .
- نقل خطوط منحية من الذاكرة .
- رسم أشكال هندسية .
- نقل الحروف الهجائية من نموذج .
- نقل الحروف الهجائية من الذاكرة .

- تقليد كتابة الأرقام من 1-10 .
- كتابة الأرقام من 1-100 من نموذج .
- كتابة الأرقام من 1-1000 من الذاكرة .
- كتابة المعلومات الشخصية من نموذج .
- كتابة المعلومات الشخصية من الذاكرة .
- كتابة المعلومات الشخصية .
- تعبئة طلب / نموذج بالبيانات الشخصية .

نشاط استطلاعي :

استشهد بمثال تطبيقي لتوضيح كيف يستفاد من تشخيص المهارات اللغوية - وبشكل خاص القراءة والكتابة - في تصميم الخطة التربوية الفردية بما يتعلق بمعالجة الضعف اللغوي. استشهد بأمثلة من اخطاء القراءة والكتابة التي ستعمل الخطة على معالجتها

أساليب قياس وتشخيص صعوبات التعلم

يعتبر موضوع صعوبات التعلم (Learning Disabilities) من الموضوعات الجديدة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، ففي العقد الاخير من القرن الماضي بدأ الاهتمام بشكل واضح بنسبة لا تقل عن 3%من الأطفال، والتي تعاني من شكل من اشكال صعوبات التعلم، أما فيما مضى، أي خلال العقود الثلاثة السابقة فقد كان الاهتمام منصباً على فئات أخرى في مجال التربية الخاصة أكثر وضوحاً كالإعاقة العقلية، والسمعية، والبصرية والحركية ولكن وبسبب ظهور مجموعة من الأطفال الأسوياء في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي والذين يعانون من مشكلات تعليمية، بدأ المختصون في التركيز على فئة من فئات التربية الخاصة هي فئة صعوبات التعلم حيث اطلق على هذة الفئة مصطلح ذوي الإعاقة الخفية (Hidden Handicapped)، كما اطلقت عليها مصطلحات اخرى مثل مصطلح الأطفال ذوي الاصابات الدماغية(Brain- Injurred Children) أو مصطلح ذوي المشكلات الإدراكية (Children with perceptual Handicaps)، ومصطلح الأطفال ذوي صعوبات التعلم (Children with Learning Disabilities).

وتعرف هذة الفئة على انها تلك الفئة من الأطفال التي تعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الاساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام والقراءة والتهجئه والحساب، والتي تعود الى اسباب تتعلق بإصابة الدماغ البسيطة الوظيفيةMinimal Brain Dysfunction ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات .

وتبدو مظاهر صعوبات التعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم فيما يلي :

- صعوبة ادراك الطفل للأشياء والتمييز بينها ، وخاصة الأشياء المتجانسة .
- استمرار الطفل في النشاط دون أن يدرك أن المهمة قد انتهت .
- اضطراب السلوك الحركي لدى الطفل وخاصة المهارات التي تتطلب التآزر البصري والحركي.
- النشاط الزائد لدى الطفل .
- الإشارات العصبية الخفيفة، والمزمنة لدى الطفل .
- الاضطرابات اللغوية والتي تبدو في مظاهر صعوبة القراءة (Dyslexia) وصعوبة الكتابة (Dysgraphia) وتأخر ظهور اللغة (Language Delay) وصعوبة استعمال اللغة (Language Deficit) وفقدان القدرة المكتسبة على الكلام .
- تدني التحصيل الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يظهر هؤلاء الأطفال تبايناً واضحاً (Discrepancy) بين قدراتهم العقلية، وبين تحصيلهم الأكاديمي.

وتتلخص خطوات قياس حالات صعوبات التعلم وتشخيصها في الخطوات التالية:

- إعداد تقرير عن حالة الطفل العقلية وذلك بواسطة اختبارات الذكاء المعروفة كمقياس ستانفورد بينيه أو مقياس وكسلر ، ويهدف هذا التقرير الى التأكد من ان الفرد لا يعاني من أي شكل من الأشكال من تدني قدراته العقلية دون متوسط الذكاء بانحراف معياري واحد .

- إعداد تقرير عن حالة الطفل التحصيلية الاكاديمية، وذلك بواسطة اختبارات التحصيل المدرسية، أو المقننة، ويهدف هذا التقرير الى التأكد من تدني تحصيل الفرد الاكاديمي في مادة أو معظم المواد، والذي لا يفسر بعوامل حسية، أو عقلية، أو، أسرية أو مدرسية.

ومن المقاييس المعروفة في مجال صعوبات التعلم المقاييس التالية:

1- مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية:

(Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, ITPA by Kirk & McCarthy. 1968)

2- مقياس التقدير لمايكل بست للتعرف الى الطلبة ذوي صعوبات التعلم :

(The Pupil Rating Scale Screening For Learning Disabilities by Myklebust, H., 1969

3- مقياس مكارثي للقدرات المعرفية:

(McCarthy Scales of Children's Abilities, by Dorothea MaCarthy,1972).

4- مقياس ديورل السمعي القرائي :

(Durrell Listening -Reading Series by Durrell D & Brassard M.,1970) .

5- مقاييس ديترويت للاستعداد للتعلّم :

(Detroit Tests of Learning Aptitude by Baker H. &Leland. B.1969).

6- مقاييس سلنقرلاند للتعرف على الأطفال ذوي الصعوبات اللغوية الخاصة:

(Slingerland Screening Tests For Identifying Children with Specific Language Disability , by Slingerland, B.,1974).

7- مقياس ماريان فروستج للإدارك البصري:

(Marianne Frostig Developmental Test of Visual Percetion, by Frostig, M.,1966).

❖ مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية

ظهر مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية من قبل كيرك ومكارثي وكيرك (Kirk ,S. A. McCarthy ,J. J. &Kirk, W. D.1961, Revised,1968) في عام 1961 وروجع في عام 1968 ويهدف هذا المقياس الى قياس وتشخيص مظاهر الاسنقبال والتعبير

اللغوي، وخاصة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، حيث يعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية المقننة، والمشهورة في مجال صعوبات التعلم .

يتألف مقياس الينوي للقدرات السيكولغوية من 12 اختباراً فرعياً تغطي طرق الاتصال اللغوية، ومستوياتها، والعمليات، النفسية والعقلية، التي تتضمنها تلك الطرق ، وهذة الاختبارات الفرعية هي :

1- **اختبار الاستقبال السمعي** (Auditory Reception Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الاستقبال السمعي والاجابة بكلمة نعم أو لا .

2- **اختبار الاستقبال البصري** (Visual Reception Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على مطابقة صورة مفهوم ما مع صورة اخرى ذات علاقة .

3- **اختبار الترابط السمعي** (Auditory Association Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على اكمال جمل متجانسة في تركيبها اللغوي .

4- **اختبار الترابط البصري** (Visual Association Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على الربط بين المثيرات البصرية المتجانسة أو ذات العلاقة .

5- **اختبار التعبير اللفظي** (Verbal Expression Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعبير اللفظي عن الاشياء التي يطلب منه تفسيرها .

6- **اختبار التعبير اليدوي** (Manual Expression Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على التعبير عملياً أو يدوياً عما يمكن أداؤه بأشياء معينة .

7- **اختبار الإغلاق القواعدي** (Grammatic Closure Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل إلى اكمال جمل ذات قواعد لغوية مترابطة .

8- **اختبار الإغلاق البصري** (Visual Closure Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على ادراك وتمييز موضوعات ناقصة حيث تعرض على المفحوص لوحة تتضمن عدداً من الموضوعات الناقصة ويطلب منه تمييزها .

9- **اختبار التذكر السمعي** (Auditory Memory Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر سلاسل من ارقام تصل في اقصى مدى لها الى 8 أرقام، حيث تطرح على المفحوص بمعدل رقمين فيكل ثانية .

10- **اختبار التذكر البصري** (Visual Memory Subtest) ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تذكر أشكال لا معنى لها بطريقة متسلسلة،حيث يعرض على المفحوص كل شكل من تلك الاشكال لمدة ٥ ثوان، ويصل اقصى مدى لتلك الأشكال الى ثمانية أشكال .

11- **اختبار الإغلاق السمعي** (Auditory Closure Subtest) وهو اختبار احتياطي ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على اكمال مفردات ناقصة ، متدرجة في مستوى صعوبتها .

12- **اختيار التركيب الصوتي** (Sound Blending Subtest) وهواختبار احتياطي، ويقيس هذا الاختبار قدرة الطفل على تركيب الأصوات، حيث يطلب من المفحوص أن يركب الأصوات التي يسمعها بفاصل زمني قدره نصف ثانية بين كل صوت وأخر، حيث يبدأ الفاحص بعرض أصوات بكلمات ذات معنى ثم ينتهي الفاحص بعرض أصوات لكلمات لا معنى لها. ويصلح هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من 2-10 سنوات .

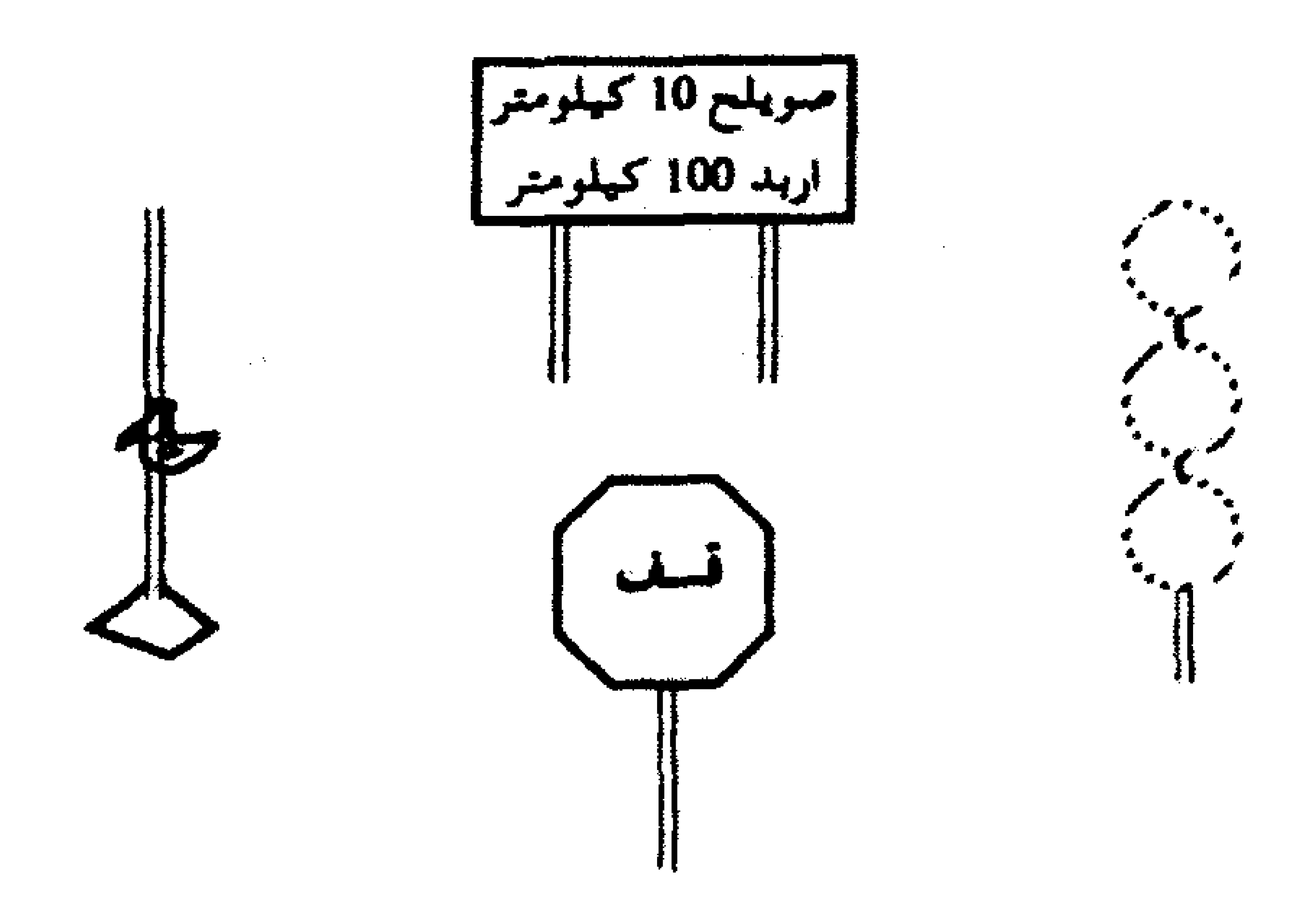
يتضمن دليل المقياس وصفاً لإجراءات التطبيق والتصحيح وتفسير الأداء لمقياس الينوي للقدرات السيكولغوية، حيث تحتوي حقيبة المقياس على المواد والادوات اللازمة لتطبيقه، من مثل دليل المقياس وكتابين يتضمنان الصور اللازمة لتطبيق المقياس والمواد والصور اللازمة لفقرات المقياس ، ونموذج تسجيل الإجابة .

ويمكن تلخيص تلك الاجراءات في النقاط التالية :

1- يطلب من الفاحص أن يكون على دارية تامة بفقرات المقياس والادوات اللازمة لها، وكيفية تطبيقها وتصحيحها. ويعني ذلك ان يكون الفاحص مؤهلا لتطبيق المقياس .

2- يطلب من الفاحص ألا يؤثر أو يوحي للمفحوص بالاجابة ، فمثلا في اختبار الاستقبال السمعي، وحين يسأل الفاحص: هل تأكل الكلاب ؟ فعليه أن يومئ برأسه أو يظهر تعبيرات وجهه مما يدلل على الاجابة .

3- يطلب من الفاحص ان يراعي الأطفال ذوي الإعاقة البصرية الجزئية، عند تطبيقه لفقرات اختبار الاستقبال البصري، وذلك بان يطلب من المفحوص ان يطابق بين صورة ما أو اربعة صور اخرى، وعليه ان يوضح للأطفال العاديين ذلك، ويمثل الشكل التالي فقرة من فقرات ذلك المقياس .



4- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار الترابط السمعي فمثلاً حين يسأل الفاحص:" أنا اجلس على الكرسي ، بينما انام على ..." فعلى الفاحص أن يتأكد من فهم المفحوص للتعليمات اللازمة لتطبيق فقرات ذلك المقياس.

5- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار الترابط البصري ، فمثلا حين يسال الفاحص : ما هي الصورة (من أربعة صور أو ستة صور) التي ترتبط بهذه الصورة ؟

وفي هذا الاختبار بعرض الفاحص على المفحوص لوحة فيها صورة في وسط اللوحة واربعة صور أخرى في زوايا اللوحة، ويطلب من المفحوص ان يشير الى الصورة التي ترتبط بالصور الوسطى، أو ذات العلاقة بالصورة الوسطى ، ويمثل الشكل ذلك .

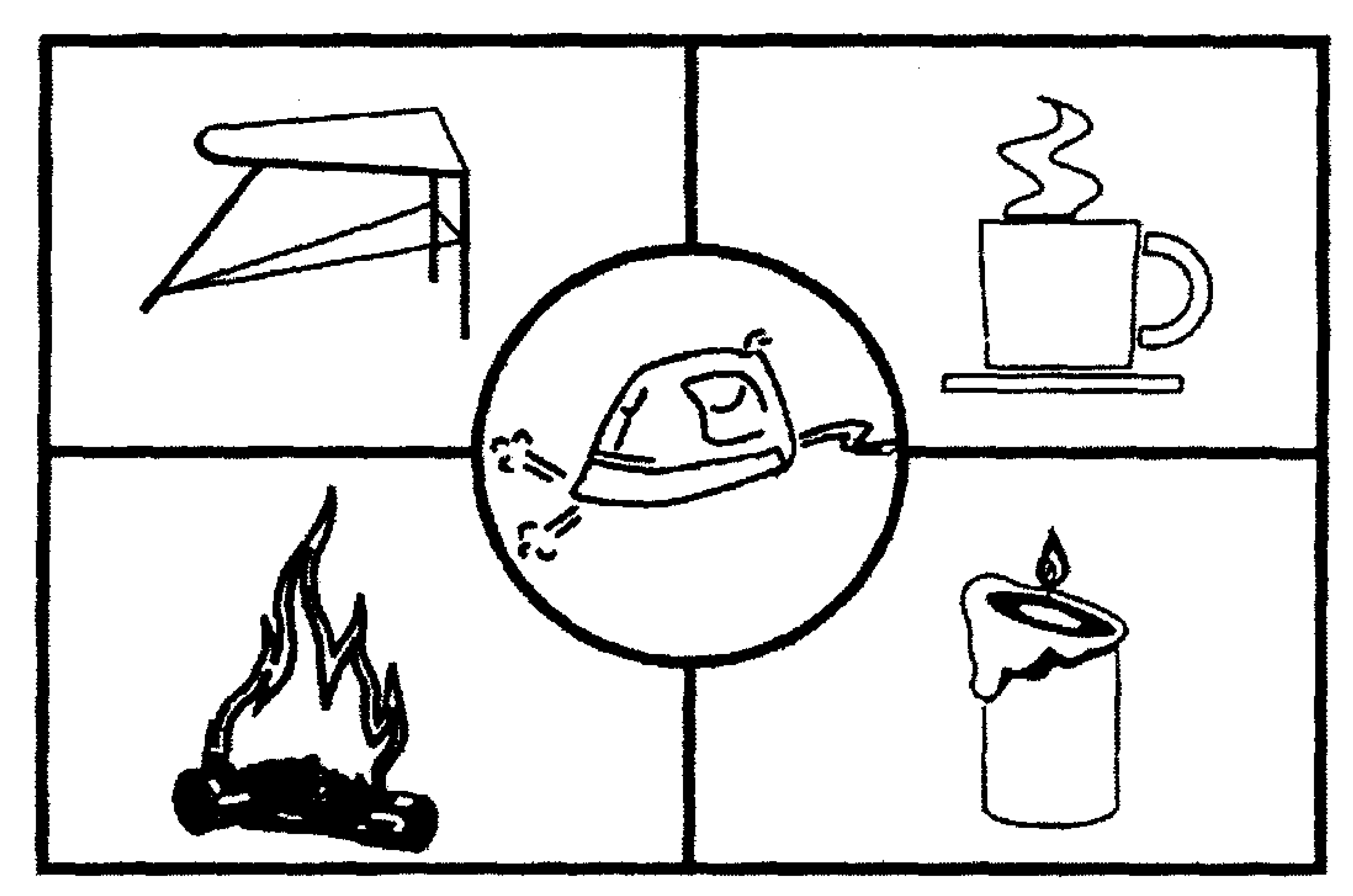
6- يطلب الفاحص من المفحوص ان يعبر لفظيا على فقرات اختبار التعبير اللفظي اذ يعرض الفاحص على المفحوص اشياء مثل كرة القدم، مكعب، مغلف، ويطلب منه ان يعبر عما يعرفه عن ذلك الشئ كأن يقول له : أخبرني عما تعرفه عن الكرة؟

يعطي الفاحص للمفحوص مدة زمنية قدرها دقيقة لكل موضوع يسال عنه .

7- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار التعبير اليدوي وذلك بأن يعرض على المفحوص صور لأشياء مثل مطرقة، آلة موسيقية، منظار، ويطلب منه ان يوضح عمليا: ما الذي يفعله مع ذلك الشئ ؟ حيث يسجل اداء المفحوص وحركاته على استمارة الاجابة.

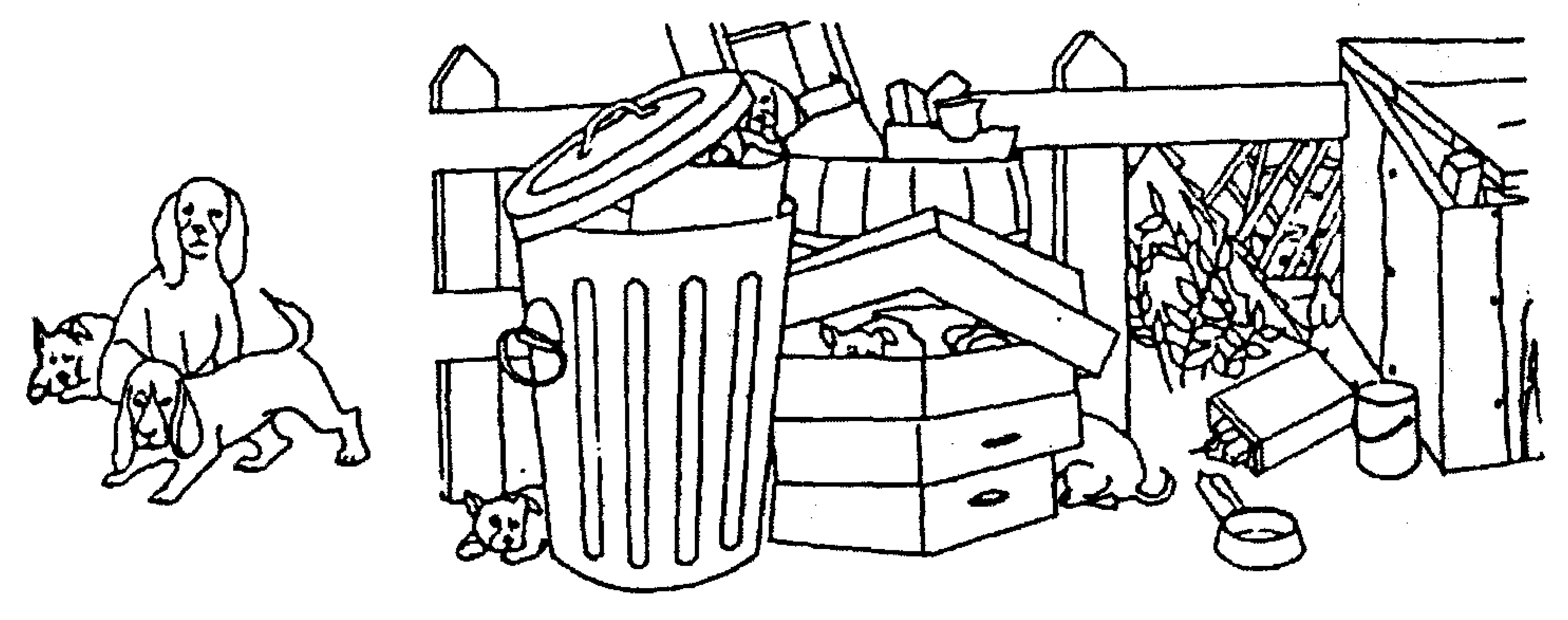
8- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار الاكمال

القواعدي، وذلك بان يعرض الفاحص صورة لشئ ما ويطلب من المفحوص ان يكمل جملة ما ترتبط بتلك الصورة، مثلاً يعرض الفاحص شكلاً تتضمن صورة واحدة لطفل، وصورة أخرى لطفلين ، ويسأل هذا طفل ، وهؤلاء...؟



الشكل رقم ( ): مثال من فقرات اختبار الترابط البصري

9- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات الاغلاق البصري ، حيث يعرض علية صورة شئ ما ويطلب منه البحث عن الصورة المشابهة له في لوحة فيها عدد من المواقف أو المثيرات البصرية، ويوضح الشكل (7) ذلك، حيث يعرض الفاحص صورة كلب الى يسار اللوحة، ويطلب منه البحث عن صور لكلاب اخرى في اللوحة المعروضة علية وعلى المفحوص ان يستجيب في مدة نصف دقيقة على تلك الفقرة .



الشكل رقم ( ) مثال من فقرات اختبار الاغلاق البصري

10- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار التذكر السمعي حيث يعرض الفاحض على المفحوص ثمانية سلاسل من الارقام متدرجة في صعوبتها ، وبفاصل زمني قدره ثانية بين كل رقمين، ويسمح للمفحوص بمحاولتين للإجابة على كل سلسلة من الأرقام .

11- يطلب من الفاحص أن يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار التذكر البصري حيث يعرض الفاحص على المفحوص صوراً لعدد من الأشكال غير المألوفة ويطلب من المفحوص تذكر تلك الأشياء ويسمح للمفحوص بمحاولتين للإجابة على كل فقرة والتي تبدأ بشكلين وتنتهي بثمانية أشكال غير مألوفة، حين تعرض كل فقرة في مدة 5 ثوان فقط ، ويوضح الشكل رقم ( ) ذلك .

	الفقرة التالية	تعطى للمفحوص	تؤخذ من المفحوص
بداية الاختبار			
الأخذ بالعينات			
سقف الاختبار			

الشكل رقم ( ) مثال من اختبارات التذكر البصري

12- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار الاغلاق السمعي، حيث يقدم الفاحص كلمات ناقصة، متدرجة في مستوى صعوبتها، ويطلب منه ان يكمل تلك الكلمات، مثلاً، يعرض عليه جزءاً من كلمة طيا ... وعلى المفحوص ان يجيب : طيارة .

13- يطلب من الفاحص أن يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات اختبار التركيب الصوتي، حيث يعرض الفاحص حروفاً منفصلة بفاصل زمني قدرة نصف ثانية بين كل حرف وأخر، ويطلب من المفحوص تركيب تلك الحروف معاً لتشكل كلمة لها معنى أو كلمة بدون معنى، وقد يستعين الفاحص بالصور وخاصة لدى الأطفال في الأعمار الدنيا.

❖ **مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم :**

ظهر مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في عام 1969، وعُرف هذا المقياس باسم:

(The Pupil Rating Scale ,Screening For learning Disability ,by HelMer R ,Myklebust ,1969)

ويهدف هذا المقياس الى التعرف المبدئي على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية ، وهو من المقاييس الفردية المقننة والمعروفة في مجال صعوبات التعلم .

يتألف المقياس في صورته الاصلية من 24 فقرة موزعة على خمسة اختبارات فرعية هي:

1- اختبار الاستيعاب السمعي وعدد فقراتة 4 وهي: فهم معاني الكلمات، والمحادثة، والتذكر، واتباع التعليمات .

2- اختبار اللغة وعدد فقراتة 5 فقرات وهي: المفردات، القواعد، وتذكر المفردات، وسرد القصص، وبناء الافكار .

3- اختبار المعرفة العامة، وعدد فقراتة 4 فقرات وهي: ادراك الوقت، وادراك العلاقات، ومعرفة الاتجاهات، وادراك المكان .

4- اختبار التناسق الحركي ، وعدد فقراتة 3 فقرات وهي : التناسق الحركي العام ، والتوازن ، والدقة في استخدام اليدين .

5- اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي وعدد فقراته 8 فقرات وهي : التعأون والانتباه والتركيز ، التنظيم ، التصرفات في المواقف الجديدة ، التقبل الاجتماعي ، المسئولية ، انجاز الواجب ، الاحساس مع الآخرين .

ويصلح هذا الاختبار للأطفال في الفئات العمرية من 6 الى 12 سنة، حيث يعطي الاختبار عند تطبيقه درجة كلية، ودرجة على الاختبارات اللفظية، ودرجة على الاختبارات غير اللفظية، ويستغرق تطبيق الاختبار حوالي 45 دقيقة. أما الوقت اللازم لتصحيحه فهو حوالي نصف الساعة.

ويتضمن دليل المقياس وصفاً للاجراءات المتبعة في تطبيق وتصحيح وتفسير الأداء على مقياس مايكل بست للتعرف على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، كما يتضمن دليل المقياس كراسة الإجابة على فقرات المقياس ، وتتضمن تعليمات التطبيق ما يلي:

1- يطلب من الفاحص ان يكون على دراية تامة بفقرات المقياس، وكيفية تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها، وقد يحتاج الفاحص الى مساعدة معلم الصف والذي يفترض فيه معرفة المفحوص معرفة جيدة .

2- يطلب من الفاحص ان يحدد العبارة التي تنطبق على المفحوص من بين العبارات المكونة لكل فقرة، ويعطى كل فقرة درجة، وتمثل الدرجة على تلك الفقرة ويوضح المثال التالي ذلك:

رقم الفقرة 2: الانتباة والتشتت : (من اختبار السلوك الشخصي والاجتماعي) :

1- قدرته على الانتباه والتركيز ضعيفة جداً فهو سهل التشتت .

2- نادراً ما يصغي أو يستمع للآخرين وكثيراً ما يفقد الانتتباه .

3- قدرته على الانتباه والتركيز تتناسب مع مستوى عمره وصفه .

4- قدرته على الانتباه والتركيز تفوق المتوسط فهو دائماً منتبه .

5- دائماً ينتبه للأمور المهمة ، ولديه قدرة عالية على التركيز طويل المدى .

لاحظ ان عبارات الفقرة مرتبة حسب مستوى الأداء بما يتعلق بسلوك الانتباه، حيث تمثل العبارة الأولى أدنى مستوى للانتباه، في حين تمثل العبارة الاخيرة أعلى مستوى الانتباه وعدم التشتت، فإذا انطبقت العبارة الثالثة على المفحوص فيعني ذلك ان درجة المفحوص على الفقرة هي 3 .

يطلب من الفاحص ان يحدد الدرجة الكلية على المقياس، وعلى الاختبارات اللفظية، وعلى الاختبارات غير اللفظية، والدرجة على كل اختبار فرعي حيث تحسب تلك الدرجات كما يلي :

أ . تحسب الدرجة الكلية على الاختبار بجمع الدرجات على كل فقرة من فقرات المقياس وتقسم تلك الدرجة على 24 .

ب . تحسب الدرجة الكلية على الاختبارات اللفظية وذلك بجمع الدرجات على فقرات المقاييس الفرعية التالية: اختبار الاستيعاب، واختبار اللغة، واختبار المعرفة العامة، وتقسيم تلك الدرجة الكلية على 13 حيث ان مجموع فقرات تلك الاختبارات 13 فقرة .

ج . تحسب الدرجة الكلية على الاختبارات غير اللفظية، وذلك بجمع الدرجات على فقرات المقاييس الفرعية التالية: اختبار التناسق الحركي ، واختبار السلوك الشخصي والاجتماعي ، وتقسيم تلك الدرجة الكلية على 11 حيث ان مجموع فقرات تلك الاختبارات هو 11 فقرة .

د . تحسب الدرجة لكل اختبار فرعي ، وذلك بجمع الدرجات على فقرات ذلك الاختبار وتقسيمها على عدد فقرات ذلك الاختبار الفرعي .

هـ . تفسر الدرجات على الاختبار كما يلي :

أ . تعني الدرجة الكلية والتي تقل عن 1.94 وجود حالة من حالات صعوبات التعلم .

ب . تعني الدرجة الكلية على الاختبارات اللفظية والتي تقل عن 1.84 وجود حالة من حالات صعوبات التعلم في الجانب اللفظي .

ج . تعني الدرجة الكلية على الاختبارات غير اللفظية والتي تقل عن 2.144 وجود حالة من حالات صعوبات التعلم في الجانب غير اللفظي .

نشاط استطلاعي :

تستخدم في قياس وتشخيص صعوبات التعلّم اختبارات حسية - حركية - ادراكية . تتّبع في المراجع ذات العلاقة كيف نستخلص من تطبيق مثل هذه الاختبارات تقويماً لصعوبات التعلم عند من يعانون منها . ثم نظم تلخيصاً بما تتواصل إليه

قياس وتشخيص الإعاقة البصرية :

يظهر الأفراد ذوو المشكلات البصرية اعراضاً تدلل بطريقة ما على صعوبة في القدرة على الإبصار مقارنة مع الفرد العادي الذي لا يعاني من مشكلات بصرية، ومن تلك : تقريب أو إبعاد المادة المكتوبة من العينين، صعوبة رؤية الاشياء القريبة أو البعيدة، وفرك واحمرار العينين أو تكرار رمش العينين أو تغطية احدى العينين عند القراءة أو رؤية الاشياء القريبة أو البعيدة أو الشعور بالصداع عند القراء، أو الحول، وعادة ما يتم قياس وتشخيص القدرة البصرية بالطريقة التقليدية والمعرفة بلوحة سنلن(Senllen Chart)، أما الطريقة الحديثة فتمثل في قياس وتشخيص القدرة البصرية لدى الاخصائي البصري والذي يسمى (Opthalmologist) حيث يحدد نوع ومدى المشكلة البصرية .

وقد ظهرت بعض المقاييس التي تقيس الإدراك البصري ، وخاصة لذوي الإعاقة الجزئية ، أو الذين يعانون من مشكلات في الإدراك البصري كالأطفال ذوي صعوبات التعلم ، ومن تلك المقاييس:

1- مقياس فروستج التطوري للإدارك البصري:

Marianne Frosting Developmental Test of Visual Perception (DIVP) by Frosting, M., 1961, 1966

2- مقياس الإدراك البصري الحركي:

Motor-Free Visual Perception Test, (MVPT) by Colarusso Rondd P. &Hammill, Donald, D., 1972 .

3- مقياس بندر البصري الحركي الكلي:

The Bender Visual Motor Gestalt Test by Bender Lauretta, 1938, 1963.

4- مقياس بيري - بكتنيكا للتآزر البصري الحركي:

The Beery-Buktenica Developmental Test of Visual Motor Integration, (VMI) by Beery, Keith E. &Buktencia, Norman, 1967.

مقياس فروستج التطوري للإدارك البصري:

ظهر مقياس فروستج للإدارك البصري والمعروف باسم:

(Frosting Developmental Test of Visual Perception, DTVP, by M. Frosting.) 1961, 1966 في عام1961 وروجع في عام 1966 ويهدف هذا المقياس الى قياس وتشخيص مظاهر

الإدراك البصري في الفئات العمرية من 3 - 8 سنوات ، حيث يعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية / الجمعية، المقننة، المشهورة في مجال قياس الإدراك البصري، وخاصة للأطفال ذوي الإعاقة البصرية الجزئية، وذوي صعوبات التعلم .

يتألف مقياس فروستج للإدارك البصري من ٧٥ فقرة موزعة على خمس اختبارات فرعية هي :

1- مقياس التآزر البصري الحركي (Eye-Hand Coordination Subtest) ويتألف من 16 فقرة متدرجة في الصعوبة .

2- مقياس التمييز بين الشكل والارضية (Figure-Ground Subtest) ويتألف من 8 فقرات متدرج الصعوبة .

3- مقياس ثبات الأشكال (Constancy of Shape Subtest) ويتألف من 17 فقرة متدرجة في الصعوبة .

4- مقياس ادراك مواقع الأشكال (Position In Space Subtest) ويتألف من 8 فقرات متدرجة الصعوبة .

5- مقياس إدراك العلاقات المكانية (Spacial Relations Subtest) ويتألف من 8 فقرات متدرج في الصعوبة .

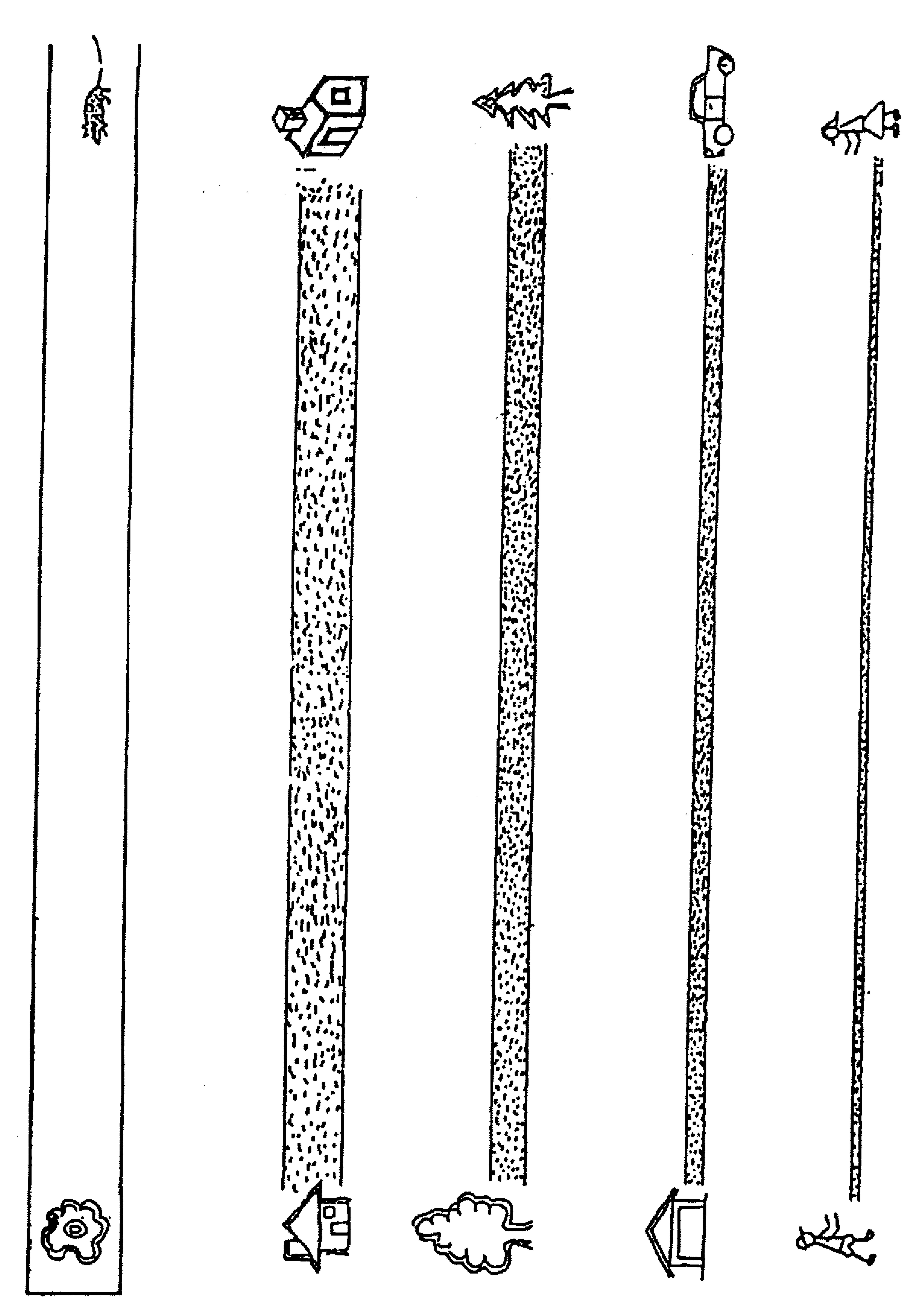
يصلح هذا المقياس للأطفال في الفئات العمرية الدنيا وخاصة في مرحلة رياض الأطفال ، والصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية ، ويشترط في الفاحص ان يكون مؤهلاً لتطبيق هذا الاختبار في مستوى أخصائي في التربية الخاصة أو علم النفس ، حيث يعطي المقياس عند تطبيقة درجة موزونة (Scaled Score) ودرجة تمثل المستوى العمري (Age Levelscore) ودرجة تمثل النسبة الإدراكية(Preceptual Qoutient, PQ)، أما الوقت اللازم لتطبيقه فيتراوح ما بين 3 - 45 دقيقة في حالات التطبيق الفردي، ومن - 60 40 دقيقة في حالات التطبيق الجمعي، أما الوقت اللازم لتصحيحة فيترأوح ما بين - 15 10 دقيقة.

ويتضمن دليل المقياس وصفا لاجراءات تطبيق وتصحيح وتفسير الأداء على مقياس فروستج للإدارك البصري ،كما تتضمن حقيبة المقياس المواد اللازمة ومفاتيح التصحيح

وكراسة الاجابة والاقلام الملونة، والمواد اللازمة لتوضيح الأداء على المقياس، في حالة التطبيق الفردي ، وقد يستعان باللوح الاسود لشرح كيفية الأداء على المقياس في حالات التطبيق الجمعي ، كما يصلح هذا المقياس للأطفال الصم بحيث تقدم لهم التعليمات بالطريقة المناسبة. ويمكن تلخيص هذه الاجراءات كما يلي:

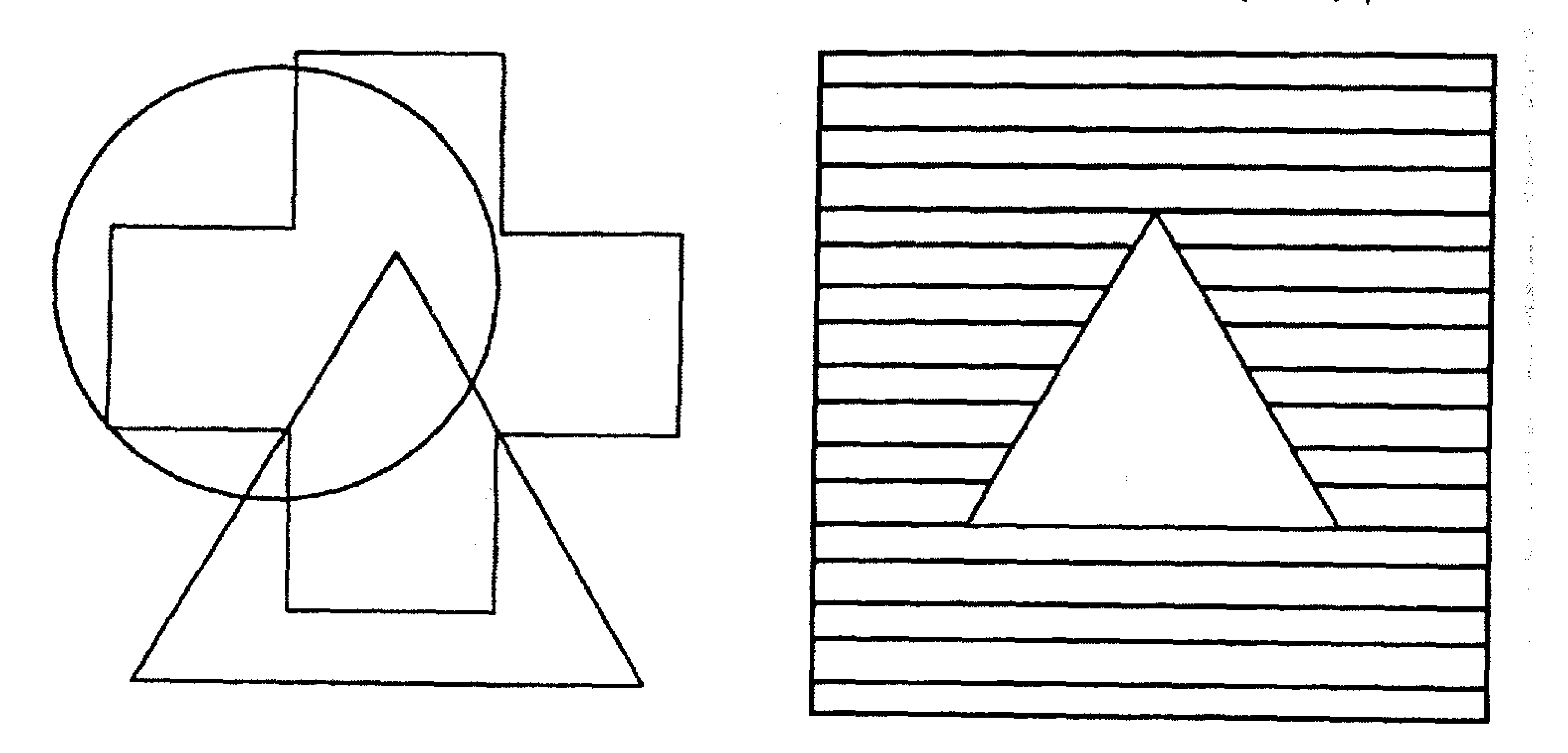
1- يطلب من الفاحص ان يكون على دراية تامة بفقرات المقياس والادوات اللازمة لها، وكيفية تطبيقها وتصحيحها، ويعني ذلك ان يكون مؤهلا لتطبيق المقياس.

2- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على الفقرات كأن يطلب منه أن يرسم أو يوصل خطوطاً بين نقطتين على أشكال معينة ، ويوضح الشكل رقم (9) ذلك.



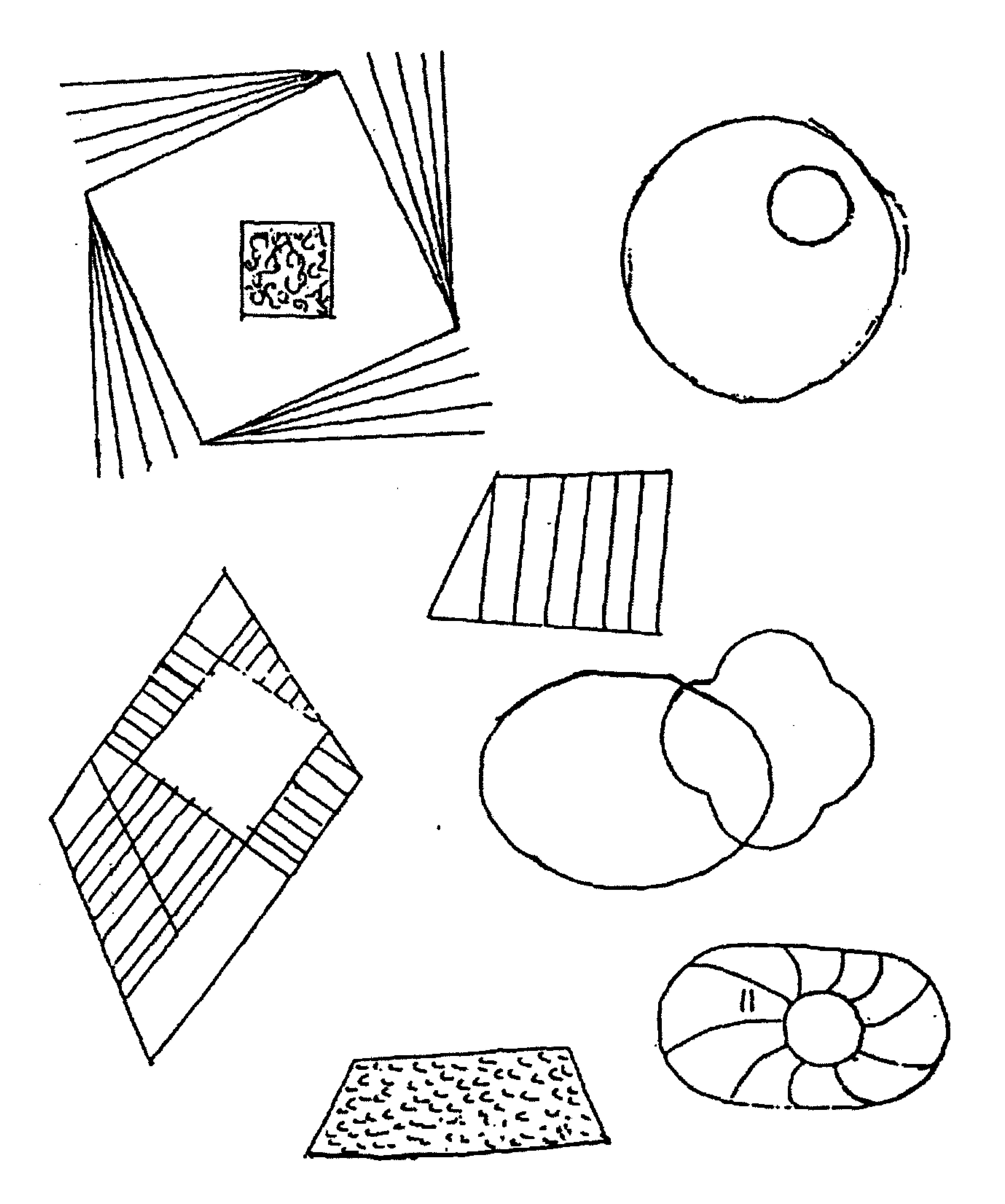
الشكل رقم (9) أمثلة من فقرات مقياس التآزر البصري الحركي

يطلب من الفاحص أن يوضح للمفحوص كيفية الأداء على فقرات مقياس التمييز بين الشكل والأرضية على أشكال معينة وبحيث يلون الأشكال في الرسوم أمامه ، ويوضح الشكل رقم (10) ذلك.



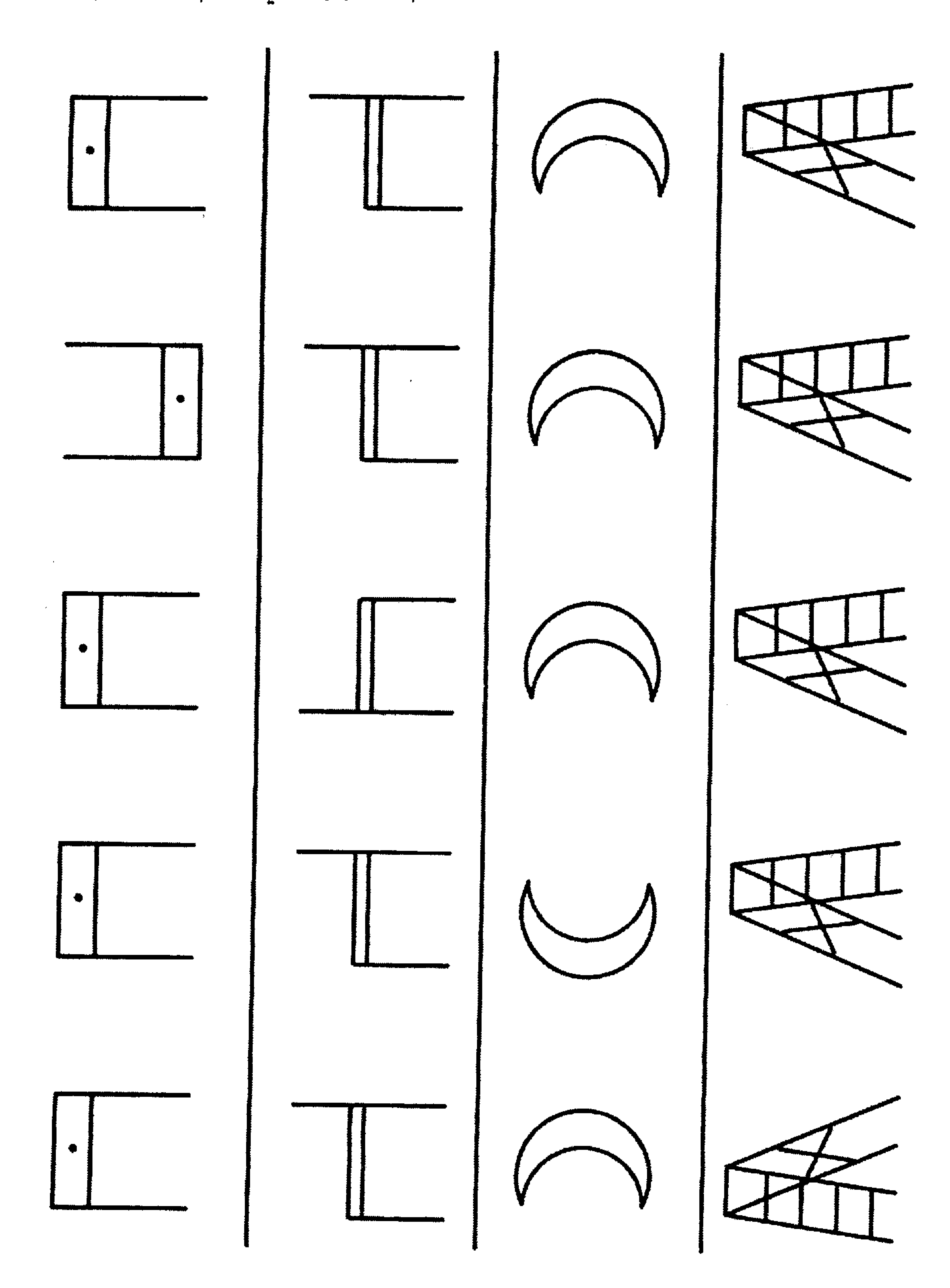
الشكل رقم (10) امثلة من فقرات مقياس التمييز بين الشكل والأرضية

يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات مقياس ثبات الاشكال بحيث يطلب من المفحوص ان يميز بين اشكال هندسية كالمربع والدائرة ، والتي تعرض على المفحوص بأحجام وأشكال مختلفة، وبحيث يلون تلك الاشكال الهندسية، ويوضح الشكل رقم (11) ذلك.



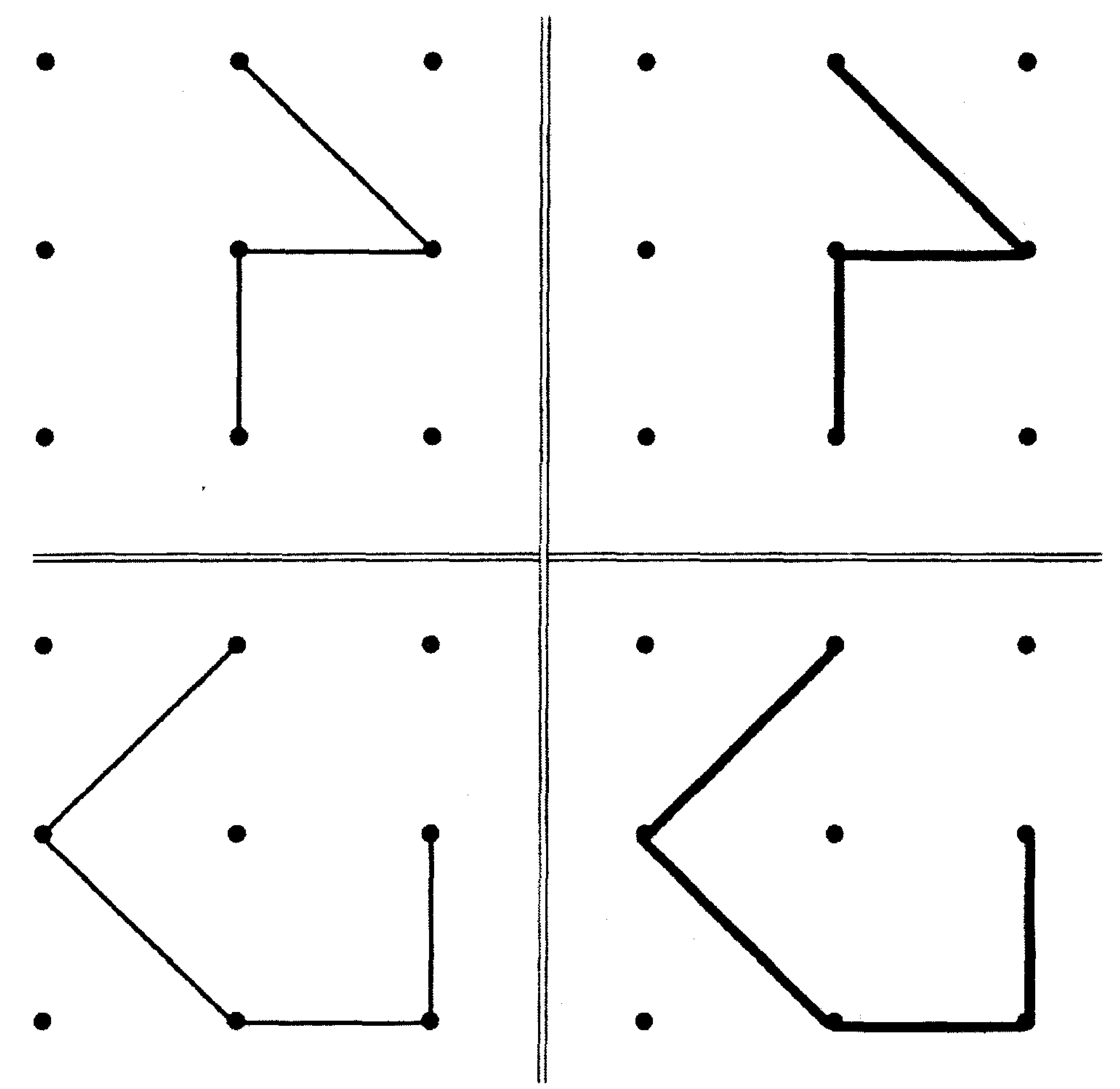
الشكل رقم (11) أمثلة من فقرات مقياس إدراك ثبات الأشكال الهندسية

يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على مقياس إدراك مواقع الأشكال، بحيث يطلب من المفحوص أن يبين أشكال متباينة عن بقية مجموعة الأشكال المعروضة أمام المفحوص ويلون تلك الأشكال المتباينة ، ويوضح الشكل رقم (12) ذلك.



الشكل رقم (12) أمثلة من فقرات مقياس إدراك مواقع الأشكال

يطلب من الفاحص أن يوضح للمفحوص كيفية الداء على مقياس العلاقات المكانية، بحيث يطلب من المفحوص أن يوصل بين نقاط معينة ليكون شكلاً مشابهاً للشكل المعروض أمامه ، ويوضح الشكل رقم (13) ذلك.



الشكل رقم (13) أمثلة من فقرات مقياس العلاقات المكانية

يطلب من الفاحص ان يحدد الدرجة الخام على كل مقياس فرعي ، حيث تتراوح الدرجة الخام على كل منها ما بين صفر الى 20 درجة، وتفسر الدرجة الخام التي تقل عن 10 أو 8 إلى ان المفحوص يعاني من مشكلات ادراكية بصرية.

يطلب من الفاحص أن يحول الدرجة الخام على كل مقياس فرعي الى درجة عمرية (Age Score) والى درجة موزونة(Scaled Score)، بحيث تجمع الدرجات الموزونة على المقاييس الفرعية الخمسة لتكون الدرجة الكلية على المقياس. ثم تقسّم هذه الدرجة الكلية على عمر الطالب لتعطي نسبة الإدراك البصري .(Visual Perception Quotient)

يطلب من الفاحص أن يحول الدرجة الخام على كل مقياس فرعي إلى درجة عمرية (Age Score) ودرجة موزونة (Scaled Score)، بحيث تجمع الدرجات الموزونة على المقاييس الفرعية الخمسة لتكون الدرجة الكلية على المقياس. ثم تقسّم هذه الدرجة الكلية على عمر الطالب لتعطي نسبة الإدراك البصري (Visual Perception Quotient) حيث تمثل نسبة الإدراك البصري 90 حداً فاصلاً بين الطلبة العاديين والطلبة الذين يعانون من مشكلات إدراكية بصرية.

نشاط استطلاعي :

يمكن قياس التآزر البصري الحركي لدى الأطفال بأن تطلب منهم أن يقلدوا بالرسم أشكالاً مرسومة أمامهم. صمم مجموعة من الأشكال الهندسية متدرجة في الصعوبة واطلب من اطفال في الصفوف الاول والثاني والثالث ان يقلدوا كل شكل برسم أسفله. وبيّن ما إذا كانت تجربتك تدلّل على "تطوّر" التآزر البصري – الحركي بالعمر.

قياس وتشخيص الإعاقة السمعية :

يمكن قياس الإعاقة السمعية في عدد من الطرق تقسم إلى مجموعتين:

المجموعة الأولى: وتمثل الطرق التقليدية في قياس وتشخيص القدرة السمعية ، ومنها طريقة مناداة الطفل باسمه(Whisper Test)، وطريقة سماع دقات الساعة.(Watch Test)

المجموعة الثانية: وتمثل الطرق العلمية الحديثة في قياس وتشخيص القدرة السمعية، وغالباً ما يقوم باجراء تلك الطرق اخصائي في قياس وتشخيص القدرة السمعية ، ويطلق علية مصطلح (Audiologist) وهي:

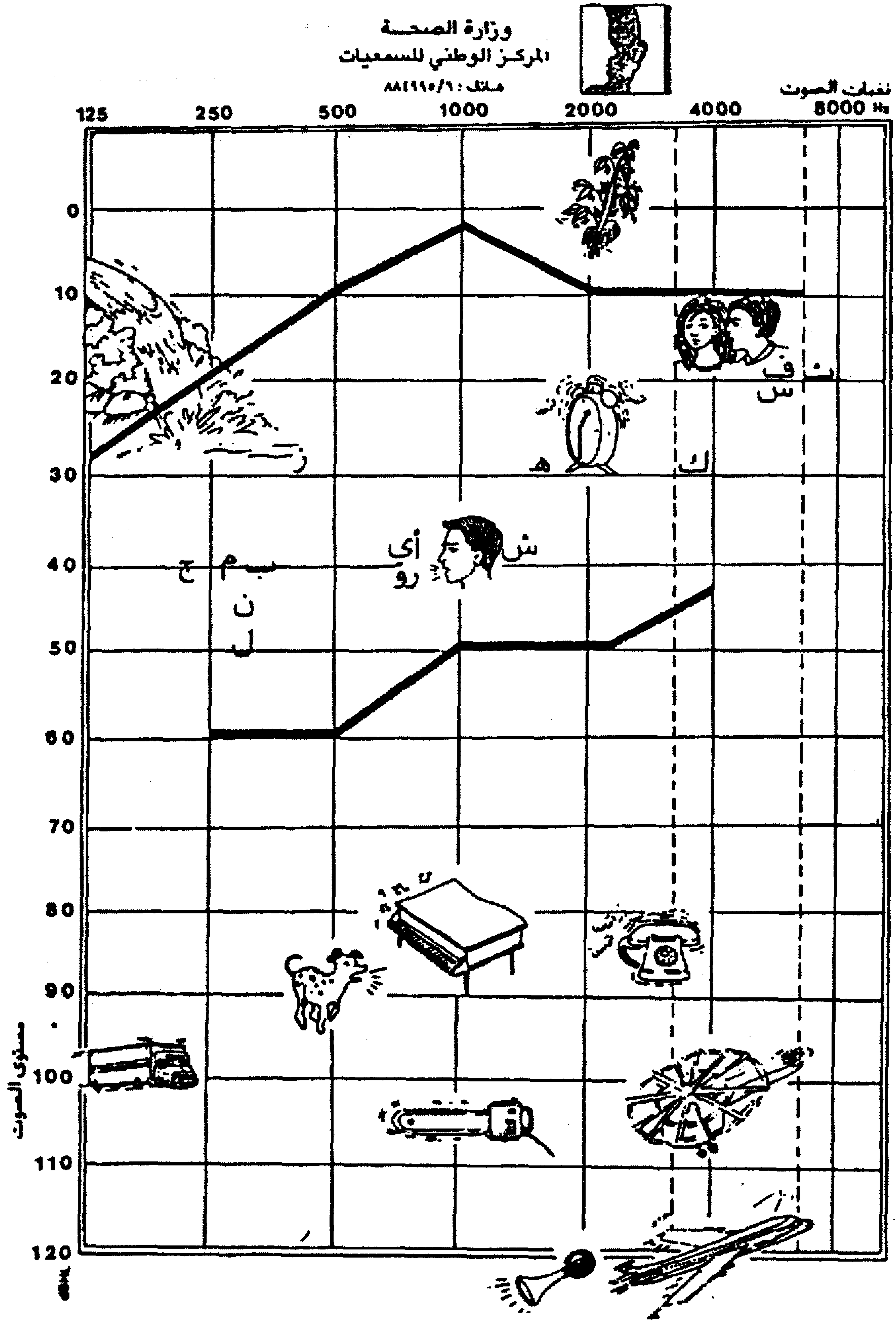
أ. طريقة القياس السمعي للنغمات النقية (Pure-Tone Audiometry) وفي هذة الطريقة يحدد اخصائي السمع درجة / السمع بوحدات تسمى هيرتز ((Hertzوالتي تمثل عدد الذبذبات الصوتية في كل وحدة زمنية، وبوحدات اخرى تعبر عن شدة الصوت تسمى ديسبل(Decible, dB)، حيث يقوم الاخصائي بقياس القدرة السمعية للفرد بوضع سماعات الآذن، على اذني المفحوص ، ولكل اذن على حده ، ويعرض على المفحوص أصواتاً ذات ذبذبات تتراوح ما بين 125 - 8000 وحدة هيرتز وذات شدة تتراوح ما بين صفر الى 110 وحدة ديسبل، وعلى ضوء ذلك يقرر الفاحص مدى

اتقاط أي سماع المفحوص للأصوات ذات الذبذبات والشدة المتدرجة ويمثل الجدول التالي درجات القدرة السمعية مقاسة بوحدات ديسبل .

درجات القدرة السمعية لدى كل فئة من فئات القدرة السمعية مقاس بوحدات ديسبل

درجات القدرة السمعية	(وحدات) مدى الخسارة السمعية مقدرة بوحدة ديسبل
السمع العادي	20-
الإعاقة السمعية البسيطة	40-20
الإعاقة السمعية المتوسطة	70 - 40
الإعاقة السمعية الشديدة	92 - 70
الإعاقة السمعية الشديدة جداً	أكثر من 92

ويبين الشكل رقم (14) نموذجاً للمخطط السمعي (Audiogram paper sheet) والذي يوضح توزيعاً لشدة الصوت ممثلاً بوحدات الديسبل (dB) والذبذبات الصوتية ممثلة بوحدات الهيرتز (HZ).



الشكل رقم (14) نموذج المخطط السمعي (عن المركز الوطني للسمعيات ، عمان 1995)

ب- اما الطريقة الثانية من الطرق العلمية الحديثة التي يستخدمها الاخصائي في قياس وتشخيص القدرة السمعية فهي الطريقة المعروفة باسم طريقة استقبال الكلام وفهمه (Speech Audiometry)، وفي هذة الطريقة يعرض الفاحص امام المفحوص أصواتاً ذات شدة متدرجة ويطلب منه ان يعبر عن مدى سماعه وفهمه للاصوات المعروضة عليه.

ج- اما الطريقة الثالثة من الطرق العلمية الحديثة التي يستخدمها الاخصائي في قياس وتشخيص القدرة السمعية فهي طريقة الاختيارات التربوية المقننة وفي هذة الطريقة يستخدم الاخصائي اختبارات التنييز السمعي المقننة، ومنها مقياس ويبمان للتمييز السمعي (Wepman Auditory Discrimination Test) ومقياس جولدمان فرستو ودكوك للتمييز السمعي(Goldman-Fristoe-Woodcock Test of Audiotory Discrimination Test) ومقياس لندامود للتمييز السمعي(Lindamood Suditory Conceptualization Tes).

مقياس ويب مان للتمييز السمعي (Wepman Auditory Discrimination Test) ظهر مقياس ويب مان للتمييز السمعي من قبل جوزيف ويبمان (Joseph M. wepman) في 1958 وتمت مراجعته في 1978، ويهدف هذا المقياس الى تقييم قدرة المفحوص على التمييز السمعي وخاصة بين الاصوات المتشابهة، ويصلح للفئات العمرية من سن 5 - 8 سنوات، ويمكن تطبيقه من قبل معلم التربية الخاصة أو اخصائي في السمع أو في اللغة، ويعطي عند تطبيقه درجة تقديرية تمثل اداء المفحوص على الاختبار، حيث يستغرق تطبيقه حوالي 1 - 15 دقيقة اما تصحيحه فيستغرق من 1 - 15 دقائق. ويعتبر هذا المقياس من المقاييس المقننة الفردية .

يتألف المقياس من (40) زوجاً من المفردات التي لا معنى لها، منها (30) زوجاً تختلف في واحدة من الاصوات المتشابهة، في حين لا تختلف العشرة الباقية في اي من الأصوات المكونة لها بل وضعت للتمويه امام المفحوص، وتختلف الازواج المشابهة صوتياً، وتتوفر من المقياس صورتين متكافئتين.

يتضمن دليل المقياس (Wepman, 1958, 1973) وصفاً لاجراءات تطبيق وتصحيح وتفسير الاداء على المقياس ، ويمكن تلخيص هذه الإجراءات كما يلي :

1- يطلب من الفاحص ان يكون على دراية تامة بفقرات المقياس ، وإجراءات تطبيقها وتصحيحها وتفسيرها ويعني ذلك ان يكون مؤهلاً لتطبيق المقياس.

2- يطلب من الفاحص ان يوضح للمفحوص كيفية الاداء على فقرات المقياس، بحيث يطلب من المفحوص ان يشير برأسه أو يُعبر لفظياً عما اذا كان هناك اختلاف أو اتفاق بين ازواج المفردات المعروضة عليه بصوت واضح مسموع ، وذلك بعرض عدد من الأمثلة ويوضح المثال التالي ذلك .

يقرأ الفاحص المفردتين التاليتين دون ان يرى المفحوص شفتي الفاحص وبفاصل زمني قدرة: ثانيتين Muss-Mush، ثم يسأل هل هناك اختلاف بين تلك المفردات ؟

3- يعطى المفحوص درجة واجدة عن كل فقرة يجيب عليها بشكل صحيح ، وعلى ذلك تكون الدرجة الكلية على المقياس 30 درجة .

4- تحول الدرجة الخام الى درجة معبارية وفق جدأول خاصة يتضمنها دليل المقياس، حيث تترأوح الدرجة المعيارية بين +2 و -2 ، حيث تمثل الدرجة المعيارية +2 مستوى عال من التمييز السمعي (كما هو الحال لدى الأطفال العاديين) في حين تمثل الدرجة المعيارية -2 مستوى منخفضا من التمييز السمعي (كما هو الحال لدى الأطفال المعاقين سمعياً).

مقياس جولدمان فرستو ودكوك للتمييز السمعي:

ظهر مقياس جولدمان فرستو ودكوك للتمييز السمعي والمعروف باسم: (Goldman-Fristo-Woodcock Test of Auditory Discriminat, GFW) في عام 1970 من قبل مؤلفي المقياس جولدمان فرستو وودكوك ، ويهدف هذا المقياس الى قياس وتشخيص القدرة على التمييز السمعي للأفراد في الفئات العمرية من 4-7 سنة ،حيث يمكن لمدرس التربية الخاصة او اخصائي في اللغة ان يطبق المقياس، والذي يعطي عند تطبيقه درجة مقننة ودرجة مئينية ، ويستغرق الوقت اللازم لتطبيقة حوالي 20 - 25 دقيقة اما تصحيحه فيستغرق من 10 - 15 دقيقة ويعتبر المقياس من المقاييس المقننة ذات دلالات صدق وثبات مقبولة، ويطبق بطريقة فردية . وتتضمن ادوات المقياس، دليل المقياس، واستمارات تسجيل ، و61 لوحة مصورة واشرطة مسجلة ، ويطلب من المفحوص ان يشير

الى الصورة التي يسمع لفظها على شريط التسجيل وفق عدد من الاجراءات والتعليمات الخاصة بتطبيق المقياس(Compton, 1980).

مقياس لندامود للتمييز السمعي :

ظهر مقياس لندامود للتمييز السمعي والمعروف باسم: (Lindamood Auditory Conceptualization Test, LAC) من قبل لندامود، في عام 1971، ويهدف هذا المقياس الى قياس وتشخيص القدرة على التمييز السمعي، وتحديد عدد وتسلسل الاصوات المسموعة في الفئات العمرية من سن ما قبل المدرسة وحتى سن الكبار، ويعطي هذا المقياس من قبل معلم التربية الخاصة أو اخصائي اللغة أو القراءة، ويعطي عند تطبيقة درجة تمثل المستوى الصفي (Grade Level) وهو من المقاييس المقننة، ويطبق بطريقة فردية حيث يستغرق تطبيقة حوالي 10 - 15 دقيقة وكذلك تصحيحه.

يتألف المقياس من اربعة اقسام رئيسية ، ويتضمن كل قسم منها عدداً من الفقرات ولكل منها تعليمات خاصة بتطبيقها (Compton, 1980) .

نشاط استطلاعي :

في ضوء ما قرأت عن تشخيص الإعاقة السمعية ما الطرق المناسبة لقياس القدرة السمعية (حدة السمع) والتمييز السمعي وكيف يمكن التحقق من العلاقة بينهما بطريقة عملية؟

قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية والسلوكية :

تتضمن عملية قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية عدداً من المراحل ، منها مرحلة التعرف المبدئي والسريع على الأطفال المضطربين انفعالياً ، وغالباً ما تتم هذة المرحلة من قبل الآباء والأمهات والمدرسين والمدرسات، ثم مرحلة التعرف الدقيق على الأطفال المضطربين انفعاليا، وغالباً ما تتم هذة المرحلة من قبل الاخصائيين في قياس وتشخيص الاضطرابات الانفعالية ، كالإخصائي في التربية الخاصة،أو الاخصائي النفسي ، حيث تستخدم في هذه المرحلة المقاييس المقننة في مجال الاضطرابات الانفعالية ، واهم تلك المقاييس:

- مقياس بيركس لتقدير السلوك والمعروف باسم:

(Burk's Behavior Rating scale, 1975,1980)

- مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي والمعروف باسم:
(AAMD, Adaptive Behavior Scale, 1975,1981)
- مقياس الشخصية لايزنك والمعروف باسم: (Eysenk Personality Inventory, 1966)
- المقاييس الاسقاطية مثل مقياس بقع الحبر لروشارخ والمعروف باسم:
(Rorschach Spot of Ink Scale)
- مقياس رسم الرجل لجودانف والمعروف باسم:
(Draw A Man Test by Goodenough)
- اختبار تفهم الموضوع للكبار والمعروف باسم: (Thematic Apperception Test)
- واختبار تفهم الموضوع للأطفال والمعروف باسم: (Children Apperception Test)
- قائمة السلوك التوحدي والمعروف باسم:
(Autism Behavior Checklist by Krug &almond, 1978)

مقياس بيرك لتقدير السلوك:

ظهر مقياس بيرك لتقدير السلوك والمعروف باسم: (Burk's Behavior Rating Scale, 1975,1980) في عام 1975 واعيدت طباعته أكثر من مرة كان أخرها عام 1980 ويهدف هذا المقياس الى قياس وتشخيص مظاهر الاضطرابات الانفعالية للافراد منذ سن السادسة، فما فوق، ويعتبر هذا المقياس من المقاييس الفردية والتي توفرت لها دلالات صدق وثبات تبرر استخدامها للأغراض التي صممت من أجلها ويستغرق تطبيق الاختبار، وتصحيحه حوالي نصف ساعة من الزمن.

يتألف المقياس في صورتة الأصلية من 110 فقرة موزعة على 19 مقياساً فرعياً وهي:-

1- الافراط في لوم الذات (Excessive Self-Blame) وعدد فقراتة 5 فقرات.
2- الافراط في القلق (Excessive anxiety) وعدد فقراتة 5 فقرات.
3- الانسحابية الزائدة (Excessive Withdrawal) وعدد فقراتة 6 فقرات.
4- الاعتمادية الزائدة (Excessive Dependency) وعدد فقراتة 6 فقرات.
5- ضعف قوة الأنا (Poor Ego Strength) وعدد فقراتة 7 فقرات.

6- ضعف القوة الجسمية (Poor Physical Strength) وعدد فقراتة 5 فقرات.

7- ضعف التآزر الحسي الحركي (Poor Coordination) وعددفقراتة 5 فقرات.

8- ضعف القدرة العقلية (Poor Intellectuallity) وعدد فقراتة 7 فقرات.

9- ضعف التحصيل الاكاديمي (Poor Academic Achievement) وعدد فقراتة 5 فقرات.

10- ضعف الانتباه (Poor Attention) وعدد فقراتة 5 فقرات.

11- ضعف القدرة على التحكم بردود الأفعال (Poor Impulse Control) وعدد فقراتة 5 فقرات.

12- ضعف الاتصال مع الواقع (Poor Reality Contact) وعدد فقراتة 8 فقرات.

13- ضعف الاحساس بالهوية (Poor Sense Of Identity) وعدد فقراتة 8 فقرات.

14- المعاناه المبالغ فيها (Excessive Suffering) وعدد فقراتة 7 فقرات.

15- صعوبة ضبط الغضب (Poor Anger Control) وعدد فقراتة 7 فقرات.

16- الاحساس بالاضطهاد المبالغ فيه(Excessive persecution) وعدد فقراتة 5 فقرات.

17- العدوانية المبلغ فيه (Excessive Agressiveness) وعدد فقراتة 6 فقرات.

18- العناد المفرط (Excessive Resistance) وعدد فقراتة 5 فقرات.

19- ضعف الامتثال للجماعة (Poor Social Conformity) وعدد فقراتة 8 فقرات.

يتضمن دليل المقياس وصفاً لاجراءات تطبيق وتصحيح وتفسير الاداء على مقياس بيرك لتقدير السلوك. والتي يمكن تلخيصها في النقاط التالية :

1- يطلب من الفاحص ان يكون على دارية تامة بفقرات المقياس، وكيفية تطبيقها وتصحيحها، ويعني ذلك ان يكون مؤهلا لتطبيق المقياس.

2- يطلب من الفاحص ان يجمع المعلومات اللازمة عن فقرات الاختبار من الاشخاص ذوي العلاقة المباشرة بالمفحوص ، كالوالدين والمعلمين.

3- يطلب الفاحص من مصدر المعلومات (الأب أو الأم أو المعلم أو المعلمة) ان يعطي تقديراً لكل فقرة من فقرات المقياس يتراوح ما بين الدرجة (1) والدرجة (5)، وتعني الدرجة(1)

ان الفقرة لا تتطبق على المفحوص في حين تعني الدرجة (5) ان الفقرة تتطبق على المفحوص بشكل واضح تماماً وتوضح الامثلة التالية فقرات من المقياس وكيفية تطبيقها.

الفقـــرة	الدرجة
يبدو مشتتاً وغير مستقر فسرعان ما ينتقل من موضوع إلى آخر	3
ينزعج جدا اذا اخطأ	2
يبالغ في تأنيب الضمير اذا اخطأ	4
فترات انتباهه قصيرة	3
لا يتم عملا اذ يستمر في التنقل من عمل الى اخر	4
يظهر ضعفاً في القراءة	4
يكذب	3
يثور بسرعة باعمال غير متوقعة	4

4- يحدد الفاحص درجة المفحوص على كل مقياس فرعي من المقياس الكلي، وذلك بجمع الدرجات التي يحصل عليها المفحوص على كل فقرة من الفقرات التي تمثل ذلك المقياس الفرعي

5- تعتبر الدرجة على المقياس الفرعي ذات دلالة اذا تراوحت ما بين 18-25 ، في حين لا تعتبر الدرجة التي تتراوح ما بين 5-10 ذات دلالة، وهكذا يتم تفسير الدرجة على كل مقياس فرعي على حده.

مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي:

ظهر هذا المقياس والمعروف باسم AAMD, Adaptive Behavior Scale,1975,1981 من قبل نهيرا (Nahira et al., 1975) ولامبرت (Lambert et al., 1975,1981) ويهدف الى قياس وتشخيص مظاهر السلوك التكيفي (القسم الأول من المقياس) ومظاهر السلوك اللاتكيفي (القسم الثاني من المقياس) لدى الأطفال المعوقين عقليا وذوي الاضطرابات الانفعالية. وقد تم عرض المقياس في الوحدة الثالثة من هذا الكتاب.

مقياس رسم الرجل

ظهر هذا المقياس والمعروف باسم: (Draw A man Test) من قبل جودانف

(Goodenough,1925) ثم ظهر باسم أخر معروف هو (Goodenough -Harris Drawing Test) من قبل هاريس (Harris, 1963) ويهدف الى قياس وتشخيص القدرة العقلية للمفحوص، كما يهدف الى قياس مظاهر السلوك الانفعالي اذا استخدم كأداة اسقاطية، وقد تم عرض المقياس في الوحدة الثالثة من هذا الكتاب.

قائمة تقدير السلوك التوحدي :

ظهرت قائمة تقدير السلوك التوحدي والمعروفة بأسم:(Autism Behavior Checklist, ABC) ومن قبل كل من كروغ واريك والموند، (Krug, Arick &Almond, 1979,1980) وتهدف تلك القائمة الى التعريف الى مظاهر السلوك التوحدي في مرحلة الطفولة، وقد توفرت دلالات صدق وثبات لهذة القائمة ، وتطبق بطريقة فردية ، وتصلح للفئات العمرية ففي مرحلة الطفولة بشكل خاص.

تتألف قائمة تقدير السلوك التوحدي في مرحلة الطفولة من 57 فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسية هي:

1- البعد الحسي (Sensory Dimension) عدد فقراته 9 فقرات.

2- البعد الاجتماعي (Relating Dimension) وعدد فقراتة 12 فقرة .

3- البعد الجسمي واستعمال الأشياء (Body &Object Us) وعدد فقراته 12 فقرة.

4- البعد اللغوي (Language Dimension) وعدد فقراتة 13 فقرة .

5- البعد الاجتماعي والمساعدة الذاتية(Social and Self-help) وعدد فقراتة 11 فقرة.

توظيف نتائج الاختبارات في اعداد الخطط التربوية الفردية

تعتبر الخطة التربوية الفردية Individualized Educational Plan (IEP) ركناً اساسياً من اركان اي برنامج تربوي للاطفال غير العاديين، وبشكل اعداد الخطة التربوية الفردية جزءاً اساسياً من نموذج ويهمان (Wehman, 1981) في استراتيجيات بناء منهاج للاطفال غير العاديين، حيث يتألف هذا النموذج من الابعاد التالية :

- التعرف الى السلوك المدخلي للطفل غير العادي
- قياس مستوى الاداء الحالي للطفل غير العادي
- اعداد الخطة التربوية الفردية للطفل غير العادي
- اعداد الخطة التعيمية الفردية للطفل غير العادي
- تقييم الاداء النهائي للطفل غير العادي

ويمثل الشكل التالي مكونات نموذج ويهمان (Wehman, 1981)

السلوك المدخلي للطفل غير العادي (The Entering Behavior for Excep. Child	قياس مستوى الاداء الحالي (Assessing The Present Performance Level)	اعداد الخطة التربوية الفردية (Preparing The Individualized Educationl Plan. (IEP)	اعداد الخطة التعليمية الفردية (Preparing The Individualized Instructional Plan. (IIP)	تقويم الاداء النهائي (Evaluating Terminal Behavior According To CRT or NRT بمقياس محكي المرجع او معياري المرجع

وحتى يتم بناء الخطة التربوية الفردية فلا بد من اعتماد نتائج قياس مستوى الاداء الحالي علياالاختبارات المختلفة ، وبخاصة اختبارات مهارات السلوك التكيفي واختبارات التحصيل والاختبارات اللغوية .

وقد يكون من المناسب وحتى تتضح العلاقة بين نتائج القياس واعداد الخطة التربوية الفردية، التعريف بالخطة التربوية الفردية ومكوناتها وكيفية اعدادعا وتوظيف نتائج القياس في تحديد مكوناتها.

تعريف الخطة التربوية الفردية :

تشكل الخطة التربوية الفردية (IEP) حجر الزاوية في بنائ منهاج المعوقين وتدريسه اذ تعبر هذه الخطة عن المنهاج الفردي لكل طفل معوق وتعد هذه الخطة بعد الحصول على نتائج تقويم الاداء الحالي للطفل المعوق على أبعاد المنهاج المختلفة .

ويقصد بالخطة التربوية الفردية تلك الخطة الى تصمم بشكل خاص لطفل معين لكي تقابل حاجاته التربوية ، بحيث تشمل الاهداف المتوقع تحقيقها وفق معايير وفي فترة زمنية محددة .

مكونات الخطة التربوية الفردية

تشمل الخطة التربوية الفردية عددا من المكونات هي :

أولا : المعلومات العامة وتشمل اسم الطفل وتاريخ الميلاد ونوع الاعاقة والجنس والسنة الدراسية والمدرسة او المركز الذي يلتحق به وتاريخ الالتحاق .

ثانياً: التقويم الأولي ويشمل نتائج تقويم اعضاء لجنة التقويم الاولى للجوانب التالية :

أ. القدرات العقلية

ب. السلوك التكيفي الاجتماعي

ج. المهارات اللغوية

د. التحصيل في المواد الدراسية الاساسية

هـ. القدرات الحسية والحركية والادراكية

و. اية قدرات او خصائص شخصية اجتماعية ترى اللجنة انها ذات اهمية .

ثالثاً: الاهداف التعليمية الفردية :

ويشترط في صياغة الاهداف التعليمية الفردية ان تكتب بعبارات سلوكية يمكن قياسها ضمن شروط ومواصفات يحدد من خلالها السلوك النهائي ومستوى الاداء المتوقع معبراً عنه بصيغ مناسبة مثل درجة الاتقان او عدد المحاولات الناجحة اوالفترة الزمنية اللازمة للوصل الى الاداء المحكي

رابعاً : تحديد الحاجة الى خدمات تربوية متخصصة، استناداً الى نتائج التقويم ويتم

تعريف هذه الخدمات باعتبار مبدأ "توفير البيئة الاقل تقييداً" بالقدر الذي تسمح به امكانات الطفل، والذي يأخذ موقعاً يتراوح بين العزل في مؤسسات او مراكز خاصة، وبين الادماج في مدارس العاديين. وبالاضافة الى برنامج التدخل التربوي قد يحتاج الطفل الى خدمات اخرى من نوع العلاج الطبيعي، او العلاج النطقي، اوالتأهيل المهني، او معالجة طبية متخصصة في البصر اوالسمع اوالتغذية، او غير ذلك ويقع على عاتق فريق الخطة التربوية الفردية تقرير هذه الخدمات ، وتحديد وقت الشروع بها ومدة استمرارها والكيفية التي يتم فيها توفيرها وتنفيذها .

أعضاء لجنة الخطة التربوية الفردية :

تتكون لجنة الخطة الفردية من مديرة / مدير مركز/ برنامج التربية الخاصة ومدّرسة الطفل غير العادي وولي امر الطفل وممثل عن مديرية التربيةالخاصة والاخصائي النفسي في المركز واي اشخاص آخرين لهم علاقة بوضع الخطة التربوية الفردية .

وتظهر مهمة هذه اللجنة في مسؤولية متابعة ما جاء في الخطة التربوية الفردية وتحقيقها واعدادها مع بداية كل شهر او فصل دراسي (Arena, 1978) .

ويمثل الشكل التالي نموذجاً للخطة التربوية الفردية (IEP).

نموذج الخطة الفردية (Individualized Educational Program (I.E.P.)

معلومات عامة

1- اسم الطالب :	Name:	4- الجنس:	Sex
2- تاريخ الميلاد :	Date of Birth:	5- السنة الدراسية:	Scholastic:
3- تصنيف حالة : الطالب	Identification:	6- تاريخ الالتحاق: بالمركز/المدرسة:	Enrollment Date:

التقويم الاولي (Initial Evaluation Screening)

تاريخ التقويم الأولي : (Date of Initial Evaluation Screening)

اعضاء لجنة التقويم (The Evaluation Committee Members)

الاسم :	Name:	الوظيفة :	Occupation:
الاسم :	Name:	الوظيفة :	Occupation:
الاسم :	Name:	الوظيفة :	Occupation:
الاسم :	Name:	الوظيفة :	Occupation:

نتائج تقارير أعضاء اللجنة: تقرير اللجنة عن القدرات العقلية (I.Q.) باستخدام مقياس: Results of Assessment of I. Q. Level By Using:

/نسبة ذكاء الطالب هي : بتاريخ :

نتائج تقرير اللجنة عن المهارات التكيفية الاجتماعية باستخدام مقياس :

Results of Assessment of Adaptive Behavioral Skills by Using:

ارقام الفقرات الايجابية :

ارقام الفقرات السلبية :

تقرير اللجنة عن المهارات الاكاديمية باستخدام مقياس :

:Results of Assessment of Academic Skills by Using

مهارات القراءة : الفقرات الايجابية :

الفقرات السلبية :

مهارات الكتابة : الفقرات الايجابية :

الفقرات السلبية :

مهارات العددية الفقرات الايجابية :

الفقرات السلبية :

تقرير اللجنة عن القدرات الحسية الحركية باستخدام مقياس :

Results of Assessment of Sensory - Motor Skills by Using:

الفقرات الايجابية :

الفقرات السلبية :

<table dir="rtl">
<tr><td>رقم
No.</td><td>الاهداف التعليمية
(Individualized)
Instructional Objectives</td><td></td></tr>
<tr><td>1</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>2</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>3</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>4</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>5</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>6</td><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td>7</td><td colspan="2">التوقيع :Signature</td></tr>
<tr><td>8</td><td colspan="2">توقيع مدير المدرسة School Principle</td></tr>
<tr><td>9</td><td colspan="2">توقيع مدرس/مدرسة الطفل غير العادي Teacher</td></tr>
<tr><td colspan="2">توقيع ولي الأمر Parents</td><td>توقيع ممثل التربية الخاصة
Special Education Representive</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td><td>التاريخ:
Date:</td></tr>
<tr><td colspan="2">ملاحظة: يجب صياغة الاهداف التعليمية بعبارات سلوكية محددة يمكن قياسها وضمن شروط ومواصفات يحدث من خلالها السلوك النهائي ووفق معايير محددة</td><td>Instructional Objectives Should Formed In Measurable Way Within Special Condition Accordions to Special Norms</td></tr>
<tr><td colspan="3">ملاحظات عامة:</td></tr>
</table>

العلاقة بين نتائج قياس مستوى الاداء الحالي على الاختبارات وبناء الخطة التربوية الفردية :

توجد علاقة وثيقة بين نتائج قياس مستوى الاداء الحالي على ادوات التقويم الاولي، وخاصة اختبارات السلوك التكيفي، واختبارات المهارات الاكاديمية. كالقراءة والكتابة والحساب، واختبارات المهارات اللغوية، وبين اعداد الخطة التربوية الفردية، اذ يمكن توظيف نتائج القياس هذه في صياغة الاهداف التربوية او تحديد نوع الخدمات الخاصة في برنامج التدخل التربوي والعلاج الذي تقترحه الخطة الفردية، وسوف يتم توضيح ذلك بعرض نتائج قياس مستوى الاداء الحالي على بعض من ابعاد التقويم الاولي وبيان علاقتها باعداد الخطة التربوية الفردية .

قياس مستوى الاداء الحالي على مهارات الحياة اليومية للاطفال غير العاديين :

يهدف قياس مستوى الاداء الحالي على مهارات الحياةاليومية للاطفال غير العاديين ، باستخدام احد مقاييس السلوك التكيفي الى تحديد نقاط القوة والضعف على تلك المقاييس ، ومن ثم التركيز على النقاط السلبية واعادة صياغتها على شكل أهداف تعليمية تكتب في الخطة التربوية الفردية (IEP).

وتوضح الامثلة التالية نماذج من تطبيق مقاييس السلوك التكيفي وكيفية توظيف نتائج قياس مستوى الاداء الحالي في صياغة الاهداف التعليمية .

مثال رقم (1)

نتائج قياس مستوى الاداء الحالي على مقياس السلوك التكيفي (الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي للجمعية الامريكية للتخلف العقلي) بعد المهارات الاستقلالية (الروسان وهارون ، 2001) .

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة	النتائج
المهارات الاستقلالية (النظافة)	6	غسل اليدين والوجه : ضع اشارة (√) أمام كل عبارة تنطبق على المفحوص :	
		أ. يغسل يديه بالصابون	+
		ب. يغسل وجهه بالصابون	+
		ج. يغسل يديه ووجهه بالماء	–
		د. يجفف يديه ووجهه	–
		هـ. لا شئ مما سبق	

ويبين المثال السابق نتائج أداء المفحوص على الفقرة رقم (6) من بعد المهارات الاستقلالية (البعد الفرعي: النظافة)، وقد كان أداء المفحوص ايجابياً على المهارات التالية:

- يغسل يديه بالصابون (+)

-يغسل يديه ووجهه بالماء (+) في حين كان أداء المفحوص سلبياً عليالمهارات التالية :

- يغسل وجهه بالصابون (-)

- يجفف يديه ووجهه (-)

وعلى ذلك يمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة اهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية المذكورة سابقاً ، وهي :

- ان يغسل وجهه بالصابون ، مقلداً النموذج ، في محاولة واحدة ناجحة

- أن يجفف الطفل يديه ووجهه ، بمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة .

مثال رقم (2)

نتائج قياس متوى الاداء الحالي على مقياس السلوك التكيفي (المرجع السابق)، بعد المهارات الاستقلالية.

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة		النتائج
المهارات الاستقلالية (تناول الطعام)	1	استعمال أدوات المائدة: ضع دائرة حول القيمة العددية لعبارة واحدة فقط مما يلي:		
		يستخدم ادوات المائدة (مثل الملعقة والشوكة والسكين بشكل صحيح ودقيق	6	-
		يستخدم السكين في التقشير	5	-
		يستخدم السكين في القطع	4	-
		يستخدم الملعقة بشكل صحيح	(3)	+
		يستخدم الملعقة مع بسيطة	2	+
		يستخدم الملعقة مع كثير من الاراقة	1	+
		يأكل باصابعه او يجب ان يطعمه احد	صفر	

ويمثل المثال السابق نتائج اداء المفحوص على الفقرة رقم (1) من بعد د المهارات الاستقلالية (البعد الفرعي : تناول الطعام) ، وقد كان اداء المفحوص ايجابيا على المهارات التالية :

- يستخدم الملعقة بشكل صحيح (+)
- يستخدم الملعقة مع اراقة بسيطة (+)
- يستخدم الملعقة مع كثير من الاراقة (+)

في حين ان اداء المفحوص كان سلبيا على المهارات التالية :

- يستخدم السكين في القطع (−)
- يستخدم السكين في التقشير (−)
- يستخدم ادوات المائدة (مثل الملعقة والشوكة والسكين) (−)

وعلى ذلك يمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة اهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية فقط والمذكورة في المثال السابق ، وهي :

- ان يستخدم الطفل السكين في القطع، بمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يستخدم الطفل السكين في التقشير، بمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يستخدم الطفل الشوكة في تناول الطعام، بمساعدة المعلم، في محاولة واحدة ناجحة.

مثال رقم (3)

نتائج قياس مستوى الاداء الحالي على مقياس السلوك التكيفي (بعد العناية بالذات)

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة	النتائج
العناية بالذات	8	ربط الحذاء	
		لا يستطيع ان يربط حذاءه حتى وان قدمت له مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية	−
		يستطيع ربط حذاءه فقط اذا اعطي مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية	+
		يستطيع ربط حذاءه ولكنه يحتاج الى توجيه لفظي	+
		يستطيع ربط حذاءه بدو ن مساعدة	−
		يستطيع ربط حذاءه بسهولة ويتقن عملية ربط الحذاء	−

ويبين المثال السابق نتائج اداء المفحوص على الفقرة رقم (8) من بعد مهارات العناية

بالذات (ربط الحذاء)، وقد كان اداء المفحوص ايجابياً على المهارات التالية، اذا انطبقت عليالمفحوص العبارة رقم (2) ، وهي :

- يستطيع ربط حذائه ولكنه يحتاج الى توجيه لفظي (+)
- يستطيع ربط حذائه فقط اذا اعطي مساعدة مباشرة وتوجيهات لفظية (+)

في حين كان اداء المفحوص سلبياً على المهارات التالية :

- يستطيع ربط حذائه بدون مساعدة (-)
- يستطيع ربط حذائه بسهولة ويتقن عملية ربط الحذاء (-)

وعلى ذلك يمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة اهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية فقط والمذكورة في المثال السابق ، وهي :

- ان يربط الطفل حذاءه ، بدون مساعدة ، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يربط الطفل حذاءه معتمداً على نفسه ، في محاولة واحدة ناجحة

مثال رقم (4)

نتائج قياس مستوى الاداء الحالي على الصورة الاردنية من مقياس كين وليفين للكفاية الاجتماعية (بعد المساعدة الذاتية)

البعد	رقم الفقرة	اسم الفقرة	النتائج
المساعدة الذاتية	11	الكنس :	
		لا يستطيع كنس ارض الغرفة	
		يكنس الغرفة في الاماكن التي تخلو من الاثاث ولكنه لا يستطيع جمع الاوساخ في السلة المخصصة لها .	+
		يكنس الغرفة في الاماكن التي تخلو من الاثاث ويضع الاوساخ في السلة المخصصة لها	-
		يكنس تحت الاثاث مثل الطاولات والكراسي ويضع الاوساخ في السلة المخصصة لها	-

ويبين المثال السابق نتائج اداء المفحوص على الفقرة رقم (11) من بعد المساعدة الذاتية (مهارة الكنس) ، اذ انطبقت على المفحوص العبارة رقم (2) فان ذلك يعني ان اداء المفحوص كان ايجابياً على الفقرات التالية :

- يكنس الغرفة في الاماكن التي تخلو من الاثاث ولكنه لا يستطيع جمع الاوساخ في السلة المخصصة لها (+)

في حين كان اداء المفحوص سلبياً على المهارات التالية :

- يكنس الغرفة في الاماكن التي تخلو من الاثاث ويضع الاوساخ في السلة المخصصة لها (-)
- يكنس تحت الاثاث مثل الطاولات والكراسي ويضع الاوساخ في السلة المخصصة لها (-).

ويمكن توظيف النتائج السابقة في صياغة أهداف تعليمية تتعلق بالمهارات السلبية فقط ، وعلى النحو التالي :

- ان يكنس الطفل الغرفة وفي الاماكن التي تخلو من الاثاث وبدون مساعدة في محاولة واحدة ناجحة
- ان يضع الطفل الاوساخ في السلة المخصصة لها ، بدون مساعدة ، في محاولة واحدة ناجحة .
- ان يكنس الطفل تحت الاثاث مثل الطاولات ، وبدون مساعدة وفي محاولة واحدة ناجحة.

ويلاحظ من العرض السابق لمكونات الخطة التربوية الفردية انها تشكل في النهاية منهاجاً فردياً يتعلق بأحد الابعاد التي تظهر في نموذج الخطة الفردية حيث ترصد نتائج قياس متوى الاداء الحالي، في القسم المخصص لذلك، وبناء على ذلك تصاغ الاهداف التعليمية الفردية المتعلقة بالاداء السالب (الضعيف) وتكتب في القسم المخصص لذلك في نموذج الخطة التربوية الفردية، ويشترط في كتابة الاهداف التعليمية في الخطة التربوية الفردية ما يلي :

- تحديد السلوك النهائي بعبارات سلوكية اجرائية قابلة للقياس

(Measurable Terminal Objective)

- تحديد الشروط والمواصفات التي يحدث من خلالها السلوك النهائي (Conditions)
- تحديد معيار النجاح في اداء السلوك النهائي (Norms)

ومن المهم للمعلم ان يعرف كيفية صياغة الاهداف التعليمية بصيغ سلوكية اذ يمثل

الهدف التعليمي النتاج او السلوك النهائي المرغوب تحقيقه لدى المتعلم، ومن المناسب للمعلم ان يستخدم افعالا تصف السلوك النهائي بطريقة اجرائية قابلة للقياس كان يستخدم الافعال التالية عند صياغة الهدف التعليمي :

- ان يشير
- ان يسمي
- ان يذكر
- ان يصنف
- ان يعدد

وعلى المعلم مراعاة الملاحظات التالية عند صياغة الاهداف التعليمية :

- ان يكتب المعلم اهدافاً واقعية يمكن للمتعلم القيام بها
- ان يكتب المعلم اهدافاً مرتبة بطريقة متدرجة من حيث اعتماد بعضها على البعض الآخر
- ان يحدد المعلم ما هو الاسلوب التعليمي الذي سوف يستخدمه في تحقيق الهدف التعليمي
- ان يحدد المعلم الشروط والمواصفات التي يحدث من خلالها السلوك النهائي مثلاً: بمساعدة المعلم، بدون مساعدة المعلم، معتمداً على نفسه، باستخدام الكتاب المدرسي، باستخدام مجسمات .... الخ .
- ان يحدد المعلم معيار الاداء للنجاح في تحقيق السلوك النهائي وقد يكون معيار النجاح على شكل نسبة مئوية بنسبة نجاح 1000% او على شكل عدد من المحاولات الناجحة مثلاً "3 من خمسة محاولات" او على شكل تحديد انجاز السلوك النهائي في مدة زمنية محددة، مثلا " في مدة خمس دقائق " او في مدة يوم من تاريخه".

وتمثل الأمثلة التالية قائمة بالاهداف السلوكية المصاغة وفقد الشروط السابقة والتي يمكن كتابتها في الخطة التربوية الفردية .

قائمة بعينة من الاهداف التعليمية الحركية

- ان يتابع الطفل بصرياً جسماً متحركاً، بدون مساعدة، في محاولة واحدة ناجحة.

- ان يتابع الطفل حركة اليدين نحو اليمين واليسار، بدون مساعدة، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يقبض الطفل على مكعبين ، باستخدام كلتا يديه ، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يثني الطفل قبضة يده عندما تضع مكعباً في راحة يده ، وبدون مساعدة ، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يحرك الطفل يده بطريقة عمودية ، بمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة
- ان يقف الطفل على قدميه مدة دقيقتين، وبدون مساعدة المعلم في محاولة واحدة ناجحة.
- ان يمشي الطفل مسافة متر واحد ، وبمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة.
- ان يجري الطفل مسافة 5م ، وبمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة.
- ان يبني الطفل برجاً مكوناً من خمسة مكعبات، وبدون مساعدة المعلم في محاولة واحدة ناجحة.
- ان يرسم الطفل خطوطا مختلفة الاشكال وبدون مساعدة، وفي محاولة واحدة ناجحة.
- ان يضع الطفل الاشكال الهندسية في مكانها، وبمساعده المعلم في محاولة واحدة ناجحة.
- ان يطوي الطفل ورقة حتى منتصفها، وبمساعدة المعلم ، في محاولة واحدة ناجحة .
- ان يقص الطفل مسافة 5 سم على الورق ، وبدون مساعدة المعلم وفي محالة واحدة ناجحة.
- ان يكتب الطفل الاشارات الحسابية (+ ، - ، x، ÷) وبمساعدة المعلم وفي محاولة واحدة ناجحة .
- ان يرتدي الطفل ملابسه ، ومعتمداً على نفسه ، وفي محاولة واحدة ناجحة .

اسئلة للمراجعة

- أكتب قائمة بأسماء المقاييس ذات العلاقة بقياس وتشخيص فئات التربية الخاصة؟
- ما هي الأسس النظرية لمفهوم الابداع والمعتمدة في مقاييس الابداع المعروفة ؟
- اكتب خمسة أهداف تعليمية في الخطة التعلمية الفردية لموقين عقلياً ، عندما تشتق هذه الأهداف من قياس المهارات اللغوية لأطفال معوقين عقلياً؟
- ما هي الأبعاد التي تتضمنها مقاييس السلوك التكيفي ، وكيف تستخدم نتائج هذه المقاييس في التعرّف إلى حاجات المعوقين عقلياً ؟
- أكتب قائمة بأسماء المقاييس ذات العلاقة بقياس وتشخيص حالات صعوبات التعلم ؟
- استشهد بأمثلة توضح فيها استخدام نتائج الاختبارات في تصميم الخطط التربوية الفردية ؟
- وضح كيف يستفاد من الاختبارات اللغوية في القراءة والكتابة في التعرّف الى الحاجات الخاصة لذوي صعوبات التعلم ؟
- صنف أدوات قياس و تشخيص كل من الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية؟
- ما دور الاختبارات اللغوية في تشخيص الحاجات التربوية للمعوقين سمعياً والمعوقين بصرياً ؟
- ما هي العلاقة بين ادوات القياس واعداد الخطة التربوية الفردية؟

مراجع الوحدة

- الروسان ، فاروق (1999) ، اساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع ، عمان .
- الروسان ، فاروق ، هارون ، صالح (2001) مناهج واساليب تدريس مهارات الحياة اليومية لذوي الفئات الخاصة ، مكتبة الصفحات الذهبية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .
- Frostig, M., Lefever, W. &Whittlesey, J. (1966)Administration and Scoring Manual :Marian Frosting Developmental Test of Visual Perception, palo Alto :Consulting Psychologist press.
- Frostig, M. Maslow, P., Lefever, D. &Whiilesey, J.R. (1964)The Marianne Frosting Developmental Test of Visual Perception : (1963), palo Alto Consulting Psychologist press.
- Anastasi, A.(1961, 1976)Psychological Testing, New York, The MacMillan Company.
- Burk`s, Harlod, F., (1980)Burks Behavior Rating Scale, Los Angeles Western Psychological Services.
- Cain, L., F., Levine, S and Elzey, F.F. (1963) Manual for the Cain-levine Social Competancy Scale, USA, Counsulting Psychologist Prees, Inc.
- Compton, Carolyn. (1980) A Guide to 65Test for Special Education, Fearon Education, A Division of Pitman Learning, Inc. Blemont, CA, USA.
- Cronbach, Lee J.(197.) Essentials of Psychological, 3rd Ed. New York, Harper &Row.
- Davis, Gary &Rimm, Sylvia, (1979) Group Inventory for Findings Interests Inventories for Jounior and High School Students, Wisconsion Educational Assessment Service, Inc.
- Jastak, J.F., Jastake, S.R. and Bigou, S.W.(1976) Wide Range Achievement Test, Guidance Associate of Delaware, Inc., 1936,Revised 1965, Manual

Revised.

- Jensen, A. (1980)Bias In Mental Testing, The Free Press, New York.

- Kirk, S., Mcarthy, J.J. &Kirk, W.D. (1968 , 1961) Illinois Test of Psycho-Linguistics Abilities, University of Illinois Press, Urban, IL, 618250.1USA.

- Harris, Dale, B., (1963) Goodenough-Harris Drawing Test, Harrcoutr, Brace, &World, Inc., 1963 (Revises Extebsion of the Goodenough Dtaw- A-Man-Test by Florence Goodenough.

- Michigan State University, In Service Training Prohect Staff, (1976) Cognitive (Numeric)Skills Assessment For The Mentally Retaded, E. Lansing, Micgigan, USA.

- Michigan State University, In Service Training Prohect Staff, (1976)Language Skills Assessment For The Mentally Retaded, Revised E. Lansing, Micgigan, USA. 1976,

- Nihira, Kazuo "(1969)Factorial Dimensions of Adaptive Behavior In Mentally Retarded Children and Adolescents", American Journal of Mental Deficiency, 74 (1) - 14..

- Nihira, K. Foster, R. Shellhass. M. &Leland, H., (1981) Adaptive Behavior Scale, Manual, Washington D.C., AAMD.

- Krug, D. Arick, J. &Almond, P. (1979) Autism Screening Instrument for Educational Planning: Backgrpund and Development, In J. Gillian (Ed), Autism: Diagnosis, Instruction, Management* Resarch. Chatles C. Thomas.

- Krug, D. Arick, J. &Almond, P.(198.) "Behavior Checklist for Identifying Severely. Handicapped Individuals with High Levels of Autistic Behavior", Journal of psychology and Psychiatry, 21,pp. 221 , 229.

- Lambert, N. (1981) Adaptive Behavior Scale Education :Diagnostic and Technical Manual. A service of CTB McGrow -Hill, California.

- Lerner, Janeet W. (1976, 2000) Children with Learning Disabilities, Houghton Mifflin Company, Boston.

- Rimm, Sylvia, (1976) Group Inventory For Findings Creatve Talent, Wisconsin, Educational Assessment Service Inc.

- Rimm, Sylvia, B. (1988) Preschool and Kindergarten Interest Descriptor (PRIDE). Manual for Administration, Wisconsin: Educational Assessment Service Inc.

- Terman, L. M. and Merril, M. A.(1937) Meausring Intelligence, Boston, Houghton, Mifflin.

- Terman, L. M. and Merril, M. A. (1960 , 1973) Standford-Binet Intelligence Scale: Manual For The Third Revisions, Boston, Houghton, Mifflin.

- Payne, V., Polloway, E, &Payne R.,(1977) Strategies for Teaching The Mentally Retarded, Charles E. Merill, Columbus, Ohio, USA.

- Renzuli, Joseph, S. Smith, Linda H., White, Alan, J., Callahan, Carolyn M., &Hartman, Robert K., (1976) Sales For Rating The Behavioral Charecteristics of Siperior Students, Creative Learning press, Inc., p.o. Box, 3200 Mansfield Center,Connecticut 6250,USA.

- Rimm, Sylvia, B. &Davis. Gary, A. (1980)"Five Years of Identification of Creativity", The Journal of Creative Behavior. First Quarter, 14,No (1).

- Torrance E. Paul. (1966, 1974, 1993) Torrance Tests of Creative Thinking, Personal press Ginn and Company.

- Wechsler, D. (1974) Manual For The WISC-R New York, Psychological Corporation.

- Areana, John (1982), How To Write An IEP, Academic Therapy publication, Novato, California, USA.

الوحدة السادسة

قضايا ومشكلات واتجاهات عامة في

تقويم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

أهداف الوحدة

يتوقع من الطالب بعد دراسة هذه الوحدة ان يحقق النتائج التالية :

- يتبين الاختلاف في المفاهيم المستخدمة في مجال القياس والتقويم
- يحدد الممارسات الخطأ التي تندرج تحت سوء استخدام الاختبارات
- يستخلص النتائج المرتبة على انتهاك الممارسين لعملية التقويم للقواعد الاخلاقية في تطبيق الاختبارات .
- يتعرف النتائج المرتبة على استخدام ادوات تقويم تفتقر إلى دلالات مقبولة عن ثباتها وصدقها ومعاييرها .
- يتعرف المشكلات الرئيسية في المقاييس العقلية المقننة ، ويشير إلى محدداتها عند استخدامها في فئات التربية الخاصة .
- يستخلص مبررات تقويم السلوك التكيفي لدى المعوقين عقليا ، ويأخذ بالاعتبار محددات مقاييس السلوك التكيفي عند تطبيقها على فئات التربية الخاصة .
- يتبين كيف ان التنوع في حالات صعوبات التعلم يستدعى تنوعاً في اساليب تقويم هذه الحالات .
- يتعرف على متطلبات التقويم الشمولي المتعدد الجوانب ومجالات تطبيقه واجراءاته.
- يتعرف محددات المقاييس التربوية - والنفسية - في تعرف وتشخيص حالات الاعاقات الحسية.
- يتقصى القضايا والمشكلات التي يواجهها في تقويم ذوي الحاجات الخاصة في المنطقة التي يعمل فيها.
- يستخلص الدلالات العملية للاتجاهات الحديثة في تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة
- يعبر عن الاتجاهات المتمثلة في نماذج التقويم المستند إلى : الموقف ، والسياق البيئي ، وعدالة فرص التعليم ،والنتاجات ،والعمليات ،وتوضيح معايير الاداء الناجح
- يتحقق من الفرق في التوجه في عمليات التقويم لاغراض التصنيف ، والتوجه لتقويم الحاجات .
- يتعرف كفايات التقويم التي يجب ان يتقنها معلمو التربية الخاصة .
- يتعرف نماذج التقويم المستندة إلى الفلسفة البنائية،ويتبين خصائصها المميزة ،وقابليتها للتطبيق في مجالات التربية الخاصة .
- يتبين مبررات استخدام التكنولوجيا في تقويم فئات التربية الخاصة، وتطبيقاتها العملية.
- يمارس نماذج تطبيقية لاستخدام التكنولوجيا في تقويم فئات التربية الخاصة .

تمهيد:

تطورات اساليب تقويم الأطفال غير العاديين مع تطور ميدان التربية الخاصة، ويمكن للمتتبع لتاريخ التربية الخاصة ان يلاحظ كيف تطورت ادوات قياس وتشخيص خاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة لكن معظم هذة الادوات كان قد تم تصميمها لأغراض استخدامها في فئات الاشخاص العاديين وقد توفرت لها دلالات عن صدقها وثباتها ومعاييرها مستخلصة من نتائج تطبيقها على الأطفال العاديين. ويمكن تطبيق بعضها على الأطفال غير العاديين لكن ضمن اعتبارات خاصة يراعيها الفاحص ، وقد تمت الإشارة اليها في الوحدة الثانية. وهناك قضايا ومشكلات اخرى تتعلق بتطبيق هذة الأساليب والأدوات على الأطفال غير العاديين ستتم مناقشتها في هذه الوحدة .

إلى جانب ذلك فقد تطورت اتجاهات ونماذج في تنظيم عملية التقويم وتصميم اجراءاتها ومراحلها بحيث تنعكس نتائجها ايجابيا على تلبية حاجات الافراد ذوي الحاجات الخاصة ، وتحقق فاعلية أكبر بدلالة الأهداف الرئيسية لتقويم الأطفال غير العاديين تعرف كل فئة من فئات التربية الخاصة من حيث المظاهر المميزة للفئة وتصنيفها حسب نوع الإعاقة أو الاضطراب أو طبيعة الحاجات الخاصة بها ، وتقدير درجة الاضطراب، أو الإعاقة بطريقة تمكن صاحب القرار من إصدار حكمة عن حالة كل طفل على حدة، وتحديد الحاجة إلى إحالته إلى تقويم متخصص او برامج علاجية او رعاية خاصة . ومن هنا تأتي أهمية تنظيم عملية التقويم - للأطفال غير العاديين - وفق أسس ترجح فاعليتها في الاستجابة لحاجات الفرد ، إذ يترتب على نتائج عملية التقويم احكام وقرارات ذات تأثير مباشر وغير مباشر على الطفل وذويه ، وعلى مدى الاستجابة لحاجاته. لقد عرضت بعض نماذج التقويم لذوي الحاجات الخاصة في الوحدة الثانية ، وتتناول هذة الوحدة نماذج أخرى نستكمل بها الاتجاهات العامة في تنظيم عملية التقويم.

قضايا ومشكلات القياس والتقويم في التربية الخاصة

بالرغم من الجهود المبذولة في تطوير ادوات قياس وتقويم في التربية الخاصة تتمتع بدلالات جيدة من حيث صدقها وثباتها ومعاييرها ، والدلالات المستخلصة من تطبيقها، بالرغم من كل ذلك فقد اثيرت حول هذة الادوات مشكلات وقضايا عديدة، من حيث فلسفتها وأهدافها ، ودلالات صدقها وثباتها واجراءات تطبيقها ،ومدى ملاءمتها للأغراض

المختلفة لتقويم فئات التربية الخاصة. ونستعرض فيما يلي ابرز هذه القضايا والمشكلات مصنفة في مجموعتين : الاولى وتتناول القضايا والمشكلات المتعلقة بادوات القياس والتقويم بشكل عام أما الثانية فتتناول قضايا ومشكلات القياس والتقويم في كل فئة من فئات التربية الخاصة .

قضايا ومشكلات عامة في القياس والتقويم

يلخص الروسان (1998) نقلا عن كومبتون (Compton,1981) عدداً من القضايا والمشكلات العامة المتعلقة بالقياس والتقويم، ومن ابرزها ما يلي :

- قضية الغموض الذي يكتنف مفاهيم القياس والتقويم: هل المقصود بالقياس عملية (Pro-cess) ام نتاجات (Outcomes)، وهل هناك اتفاق بين المشتغلين في هذا المجال على تعريف محدد لهذا المصطلح؟ وما ينطبق على الغموض الذي يكتنف مفهوم القياس، ينطبق ايضا على مفهوم التقويم . فما هو المقصود بالتقويم ؟ وهل هناك اتفاق على تعريف محدد له ؟ وهل هناك اتفاق على تحديد العلاقة بين القياس والتقويم ؟ وفي الوقت نفسه يتخذ مفهوم اداة القياس دلالات متعددة ومتنوعة ، فمرة هو اختبار (Test) وأخرى هو مقياس(Seale)، وثالثة هو سلم تقدير (Rating Scale)، وقد يشمل الملاحظة (Observation) بأشكالها وأنواعها المختلفة ، وكذلك للمقابلة(Interview) أنواع وقواعد تختلف من موقف إلى أخر .

كذلك قد تتباين وجهات النظر حول دور القياس المحكي المرجع- (Criterion Referenced Testing) والقياس المعياري المرجع (Norm-Referenced Testing) ودور التقويم التكويني (Formative Evaluation) والتقويم الختامي(Summative Evaluation)، ومتى يستخدم كل من هذه الانواع والأهداف التي يمكن تحقيقها منها .

- قضية سوء استخدام الاختبارات: ويقصد بذلك استخدام الاختبارات وغيرها من أدوات القياس بطرق مغايرة للاجراءات والتعليمات المحددة في ادلتها، ولغير الاغراض التي صممت من اجلها ،او استخدامها من قبل اشخاص غير مؤهلين.وتذكر كومبتون (Compton) مقتبسة عن انستازي (Anastasi,1973) اربعة مجالات لسوء استخدام الاختبارات هي :

* تعميم نتائج الاختبارات على مجموعات لا تمثل عينة التقنين ، او المبالغة في تعميم تلك النتائج بما يعكس استنتاجات غير صحيحة وغير دقيقة.

* تفسير نتائج الاختبارات بطريقة غير صحيحة او مبالغ فيها.

* تسرب الاجابات الصحيحة لاسئلة الاختبارات إلى المفحوصين ، أو محاولات تدريبهم عليها فتصبح النتائج غير ممثلة لقدراتهم الحقيقية.

* الافصاح عن نتائج المفحوص على الاختبار لاشخاص غير مؤهلين وغير مصرح لهم الاطلاع عليها ،ولاعلاقة لهم بها ،مما يعني انتهاكا لحرية المفحوص الشخصية.

كما يذكر سلفيا ويازلدايك (Salvia &Yesseldyke, 1978)، مجالات أخرى لسوء استخدام الاختبارات ، منها:

* استخدام الاختبار الخطأ (The Wrong Test) للحالة اوالحالات موضوع القياس، سواء كان ذلك من الناحية الفنية الاجرائية،اومن حيث توفر دلالات صدقه وثباته ومعاييرة بمستوى مقبول،او من حيث اغراض القياس التي صمم لها.

* تفسير نتائج الاختبار بطريقة غير صحيحة بما يتعلق بالحالة المستهدفة بالقياس ، مما يترتب عليه قرارات غير سليمة يكون لها آثار سلبية على المفحوص ومدى الاستجابة لحاجاته الحقيقية.

* تكرار استخدام نفس الاختبار ، وتكرار اخطاء في كتابة التقارير عن المفحوص مما يؤدي إلى تشويه الصورة الحقيقية لاداء المفحوص.

أما فرانكل ووالن (Frankel &Wallen,1993) فيذكر أن أشكالاً أخرى لسوء استخدام الاختبارات ، ومنها القضايا والمشكلات المتعلقة باخلاقيات الفاحص الذي يستخدم الاختبارات والمقاييس ، والمتمثلة فيما يلي :

* ايذاء المفحوص اثناء تأدية الاختبار ، سواء كان ذلك ايذاء جسميا او نفسيا ،اذ ان مسؤولية الفاحص تكمن في عدم جرح مشاعر المفحوص.

* افشاء سرية المعلومات والنتائج المتعلقة بالمفحوص ، وخاصة للاشخاص الذين ليس لهم علاقة بالمفحوص. اذ يفترض ان يحافظ الفاحص على سرية نتائج التقويم لكسب ثقة المفحوص، واعلام من يسمح لهم المفحوص بالاطلاع على نتائج ادائه على ادوات التقويم.

*خداع المفحوص من قبل الفاحص، وبخاصة في الدراسات التي تتطلب قياس اداء المفحوص في موقف وهمي (مصطنع) ،وعلى الفاحص اذا اضطر لذلك ان يبرر الاجراء للمفحوص ويفسر له الموقف المصطنع الذي تعرض له.

كما تذكر كومبتون (Compton,1981) عددا من القضايا والمشكلات المتعلقة بادوات القياس، منها :

* مشكلة استخدام مقاييس تفتقر إلى دلالات صدق وثبات مقبولة، او عدم توفر صور متكافئة من الاختبارات المستعملة، او عدم توفر اختبارات فرعية ضمن الاختبار الكلي لتقويم ابعاد خاصة عند المفحوصين، او عدم توفر معايير مناسبة لتفسير اداء المفحوصين الذي يطبق عليهم الاختبار. اذ يصعب الحكم على اداء فرد في ظاهرة ما اذا لم تتوفر ادوات قياس بالشروط والمواصفات المناسبة.

* مشكلة صعوبة الاعداد الجيد للتقرير عن اداء المفحوص، وعدم استكمال العناصر الاساسية التي يفترض ان يتضمنها التقرير، اذ نجد الكثير من التقارير تخلو من المعلومات المتعلقة بسبب احالة المفحوص، او اسماء الاختبارات المستخدمة، او العرض الجيد للنتائج بطريقة تسهل تفسيرها، او توصيات مقترحة للعمل بموجبها استنادا إلى نتائج المفحوص.

* مشكلة صعوبة تفسير نتائج تقويم اداء المفحوص لذوية، اذ يصعب احيانا على الآباء والامهات فهم النتائج التي تضمنها التقرير عن المفحوص والتي تحققت من ادائه على اختبار ما او عدد من الاختبارات.

* مشكلة عدم كفاية الفاحص، من حيث تأهيله وتدريبه وخبراته، ومهاراته في تطبيق الاختبارات، مما قد ينعكس سلبا على تقدير الاداء الحقيقي للمفحوص. كما تنشأ مشكلات من تعدد الاشخاص الذين يسمح لهم بتطبيق الاختبار، اذ قد تتضمن تعليمات التطبيق امكانية ان يقوم أي واحد من عدة اشخاص بتطبيق الاختبار: مدرس الصف، او مدرس التربية الخاصة،او الاخصائي في القراءة،او الطبيب، او المرشد ...الخ. فعندما تعطي الصلاحية لمثل هؤلاء الاشخاص في تطبيق الاختبار فمن المتوقع ان يكون هناك تباين في كفاياتهم في التطبيق، وتباين في النتائج التي يتوصل اليها كل منهم عن المفحوص.

* مشكلة عدم توفر الظروف الفيزيائية المناسبة لإجراء الاختبار، وخاصة عند تطبيق الاختبارات الفردية، ويقصد بذلك صعوبة توفر المكان المناسب، والجلسة المناسبة، والظروف المناسبة من حيث الإنارة والتهوية، ودرجة الحرارة، والهدوء ...الخ. مما قد يؤثر سلباً على اداء الاختبار. ومن هنا تتأكد أهمية توفر الظروف المناسبة لإجراء الاختبار لأنها تهيء المفحوص للتعبير عن ادائه الحقيقي.

نشاط استطلاعي

افترض انك تريد تقويم مستوى الاداء اللغوي لدى فئة من طلبة المرحلة الابتدائية باستخدام الفحوص المسحية (Screening Tests) صف خطوات التقويم ،مبينا كيف تتعامل مع المشكلات التي تشير اليها كومبتون .

قضايا ومشكلات خاصة في القياس والتقويم في التربية الخاصة

تستخدم ادوات قياس متنوعة ومتعددة لأغراض تقويم كل فئة من فئات التربية الخاصة. وقد اثيرت قضايا ومشكلات عدة خاص بكل نوع من أدوات القياس عند تطبيقها على فئات التربية الخاصة. وفيما يلي نستعرض أبرز هذه القضايا والمشكلات .

أولاً : القضايا والمشكلات الخاصة بمقاييس القدرة العقلية .

تم تطوير مجموعة من مقاييس القدرة العقلية ، وقد اعدت صور معربة ومعدّلة من بعض هذه المقاييس في بعض البلدان العربية. يمكن تقسيم هذه المقاييس حسب طريقة تطبيقها إلى مجموعتين: مقاييس الذكاء الفردية ومقاييس الذكاء الجمعية.

من أشهر مقاييس الذكاء الفردية مقياس ستانفورد - بينية الذكاء- (Stanford - Binet Tntelligence Scale, SB,1986) وكان أول ظهور له عام 1905 وظهرت أخر مراجعة له عام 1968 باشراف ثدرندايك وهيجن وساتلر، ويطبق في فئات العمر 2 - 24 سنة. ومن المقاييس الفردية الاخرى للذكاء سلسلة مقاييس وكسلر (Wechsler Scales)، وتشمل مقاييس ذكاء في ثلاثة مستويات هي:

- مقياس وكسلر لذكاء الأطفال في الاعمار 6 - 16 سنة (Wechsler IntelligenceScale for Children, WISC III, 1991) وظهرت أخر مراجعة له عام 1991 .

- مقياس وكسلر لذكاء اطفال ما قبل المدرسة لفئات العمر 4 - 6.5 سنة (Wechsler Preschool &Primary Scaleof Intelligence, WPPSI,1989) وقد ظهرت اخر مراجعة لهذا المقياس عام 1989 .

- مقياس وكسلر لذكاء الكبار في الاعمار التي تزيد عن 16 سنة (Wechsler Adult Intelligence Scale, WAIS,1981) وكانت اخر مراجعة له عام1981.

كما يمكن الإشارة إلى مقياس ذكاء فردي شائع الاستعمال هو مقياس مكارثي لقدرات الأطفال في الاعمار 2.5 - 18.5 سنة، (McCarthy Scales of Childrens Abilities, MSCA, 1972) الذي ظهر عام 1972 .

وجدير بالذكر هنا ان جميع المقاييس المذكورة جرى تقنينها - في بيئتها الأصلية - على عينات وصفت بأنها طبقية (Stratified) وشملت أفرادا أو أطفالا من العاديين في المدى العمري لكل من هذه المقاييس. وليس هناك ما يشير إلى تمثيل غير العاديين في عينات التقنيين . ومن ناحية ثانية ، وبالرغم من الأفتراض في جميع هذه المقاييس بانها تقيس قدرة عقلية أو ما يشار اليه بالذكاء العام، الا ان المفهوم الذي يعرف الذكاء على اساسه مختلف من مقياس إلى أخر (Salvia &Yesseldyke, 1988).

وقد شهدت حركة تطور المقاييس العقلية ظهور مقاييس جمعية للذكاء، كان من أبرزها: اختبارات كاتل للذكاء المتحررة 1950 ثقافياً(Cattell's Culture Fair IntelligenceTests 1950) وكان اول ظهور له عام 1950، ويطبق في المدى العمري (4-8) ، (8-14) سنة ومن المقاييس الاخرى اختبار القدرات المعرفية (Cognitive Abilitles Test) الذي طوره ثوندايك وهيجن(Thorndike &Hagen , 1986) وكان أول ظهور له عام 1954 . ويقع الاختبار في عدة مستويات تطبق في مرحلة رياض الأطفال وحتى نهاية المرحلة الثانوية .

ومن المقاييس المعرفة التي يمكن تطبيقها جمعيا وفرديا اختبار الرسم لجود انف وهارس (Goodenough-Harris Drawing Test) المصمم لقياس النضج العقلي (intellual maturity) وقد تم تقنينه في المدى العمري 3 - 16 سنة في عينات من الأطفال العاديين، وبمراجعة أدلة هذه الاختبارات وغيرها من الاختبارات الذكاء المقننة المنشورة، نجد تباينا واضحا فيما بينها من حيث تعريف مفهوم الذكاء المعتمد في كل منها، كذلك نلاحظ ان

معظم هذه الاختبارات من النوع المتعدد المستويات، في الغالب مقننة في مستويات صفية، وينتج عن ذلك ان الطلبة من اعمار مختلفة ملتحقون بنفس الصف، وطلبة من نفس العمر ملتحقون بصفوف مختلفة (مرجع سابق ، Salvia)

ومنذ ظهور هذه الاختبارات والمقاييس - المذكورة انفا وغيرها كانت وما زالت موضع نقد وتقويم لدى عدد من الباحثين والمختصين مثل جنسن (.Jensen,198) الذي تناول في كتابة التحيز في القياس العقلي (Bias in Mental Testing) مجموعة من القضايا والمناقشات التي يوضح من خلالها عوامل التحيز - الاجتماعية والعرقية والاثنية - في القياس العقلي ، وكذلك فقد عالجت كل من ميرسر (Mercer,1970) ووليامز (Williams, 1972) وماكميلان (Macmillan, 1982) وغيرهم عدداً من القضايا الهامة في قياس الذكاء / والقدرة العقلية، وفيما يلي نعرض ابرز هذه القضايا :-

- **قضية عدم الاتفاق على مفهوم واحد تقيسه اختبارات الذكاء المختلفة:** فهل هو مفهوم الذكاء العام الذي بني على اساسه مقياس ستانفورد - بينيه وتعريفه المعتمدالقدرة على التكيف للمشكلات الجديدة (Terman &Merrill , 1960) أم هو ما عرفه به وكسلر بأنه القدرة الكلية العامة على القيام بفعل مقصود والتفكير بشكل عقلاني والتفاعل مع البيئة بكفاية (Wechsler , 1999) والمتتبع لتطور حركة القياس العقلي، يلاحظ التباين في نظريات التكوين العقلي : من نظرية العاملين لسبيرمان (Spearman Two-Factors Theory) عام 1922 ونظرية العوامل المتعددة لثورندايك (Thorndike Multiple Factor Theoey) عام 1929 ونظرية العوامل الطائفية لثيرستون (Thurstone , Group Factor Theory) عام 1954 ونظرية جيلفورد حول بنية العقل المتعددة العوامل (Guilford , Multi- Factor Theory) علما بأن هذه مجرد أمثلة عن التباين في المفاهيم الافتراضية التي تم قياس الذكاء على اساسها ، ولا تستنفذ ما تقوم علية اختبارات ومقاييس لم يرد ذكرها هنا ، وما يستجد من مفاهيم حديثة وبخاصة في منظور علم النفس المعرفي ومنحى معالجة المعلومات .
- **قضية التحيز الثقافي في فقرات اختبارات الذكاء:** وكيف ان هذه الاختبارات تم تطويرها في اطار ثقافة الطبقة الوسطى من البيض في المجتمع الامريكي(Jensen, 1980)
- **قضية تأثر قياس الذكاء بالتحصيل المدرسي:** فقد وصفت اختبارات الذكاء بأنها ليست

أكثر من اختبارات استعداد مدرسي (Scholastic Aptitude). ويمكن للمتفحص لفقرات هذه الاختبارات ان يلاحظ مدى ارتباط الاستجابة لها بمعلومات يتلقاها المفحوص في المدرسة ، ومن الامثلة على هذه الفقرات التالية في مقياس وكسلر:

لماذا يطفو الزيت على سطح الماء؟	تسمية أيام الأسبوع
إين تقع السودان؟	اختبارات التفكير الحسابي
من كتب الالياذه؟	اختبارات استدعاء المعاني

- **قضية عدم توفر دلالات صدق لاختبارات الذكاء في بعض فئات التربية الخاصة:** فمعظم اختبارات الذكاء تركز، على سبيل المثال، على العمليات المعرفية، التي يفتقر اليها المعوقون عقلياً، ولدى الموهوبين فائض منها، ولدى فئة صعوبات التعلم مقدار متوسط، كذلك فإن متطلبات الاستجابة - اللفظية مثلا- قد لا تكون متوفرة لدى الأطفال الذين لديهم إعاقة حسية - بصرية او سمعية -، ويحدث قصور في الاستجابة في الحالات التي تعتمد فيها الاستجابة على الاداء الحركي - لدى معوقين حركيا - في اختبارات وكسلر الإدائية مثلا، في تصميم المكعبات، وترتيب الصور، وتجميع الاشياء وغيرها .

وقد سبقت الإشارة إلى ان اختبارات الذكاء المعروفة تختلف في مفهوم الذكاء المعتمد في تصميم الاختبار ، وقد يقدم مطوره كل اختبار دلالات عن صدق المفهوم (Construct validity) للاختبار ،لكن المفهوم الذي تحقق صدق قياسه في اختبار يختلف عنه في اختبار اخر . ومن هنا فإن الدلالات المستخلصة من نتائج تطبيق اختبار ذكاء - على العاديين وغير العاديين - محددة بالمفهوم الخاص الذي يقيسه الاختبار الخاص الذي تم تطبيقه ومؤشرات صدق المفهوم التي تحققت للاختبار تجريبيا .

- قضية مدى توفر متطلبات تطبيق اختبارات الذكاء: - وبخاصة الفردية منها - حسب تعليمات التقنين وشروطه . وبعض هذه الاختبارات - ستانفورد- بينيه، ووكسلر، ومكارثي مثلا- يتطلب تطبيقها فاحصا مؤهلا بمستوى جامعي متخصص في مجال نفسي تربوي ومدربا على تطبيق الاختبار وتصحيحه، وتقدير درجات للاداء عليه، وتفسير نتائجه، ومن متطلبات التطبيق المعتمد حسب تعليمات التقنين، توفير الظروف الفيزيائية المناسبة من حيث المكان والزمان - أي التوقيت المناسب - والاضاءة والتهوية

واستبعاد الضجيج واسباب المقاطعة، وتجنب مثيرات القلق واوضاعه وغير ذلك من الامور التي تهيء افضل الظروف التي تتيح للمفحوص ان يعبر عن ادائه الحقيقي، وتقلل إلى الحد الادنى الممكن احتمالات الخطأ في تقديرات الاداء.

- **قضية محددات استخدام اختبارات الذكاء المعروفة مع فئات التربية الخاصة:** وقد سبقت الإشارة في اكثر من موقع إلى بعض الصعوبات في تطبيق هذه الاختبارات مثقل بالعامل اللفظي الذي يفتقر اليه المعوقون عقليا فلا يستفاد منها اذن في قياس القدرة العقلية لديهم ، اضف إلى ذلك ان الضبط العصبي والحركي عند المعوق عقليا لايمكنه من التحكم في الاستجابة حسب التعليمات المقننة، فيضطر عندها الفاحص للخروج عن حدود التعليمات بما في ذلك الحدود الزمنية، ليحصل على استجابة يستخلص منها تقديرا تقريبيا يسترشد ولكنه لايمثل اداءه الحقيقي، وبالرغم من ان تعريف حدود الإعاقة العقلية يعتمد على تحديد مستوى الاداء العقلي كما تعبر عنه اختبارات الذكاء (ما دون انحرافيين معياريين عن المتوسط لفئة عمر معينه)، بالرغم من ذلك فلا تستخدم اختبارات الذكاء لتقويم الاداء العقلي عند فرد يشك بانه معوق عقليا، أو لأغراض تصنيفه في احدى فئات الإعاقة العقلية. فهناك اساليب أكثر فاعلية لمثل هذه الاغراض، تشمل مقاييس السلوك التكيفي وأساليب الملاحظة والتقدير والتي تم تناولها في سياق آخر.

وكما سبق ان إشرفا إلى اعتماد الاستجابة على سلامة أجهزة الحس والحركة ، وعليها يعتمد ايضا استقبال المثيرات الاختبارية ، في معظم اختبارات الذكاء ، فهي اذن لاتصلح لقياس الاداء العقلي لدى المعوقين حسيا - المعوقين بصريا او سمعيا، وربما حركيا - ويمكن استخدام صور من بعض اختبارات الذكاء تترجم فيها الفقرات والتعليمات بلغة الإشارة (للصم) او بلغة برايل للمكفوفين . ومن الاختبارات البديلة في بعض حالات الفئات الخاصة، اختبارات الذكاء غير اللفظية (non-verbal intelligence tests) والمثال عليها اختبار توني (Tony) واختبار جود انف وهارس للرسم، واختبارات الذكاء المصورة .

وبالرغم من المشكلات والقضايا التي اثيرت حول اختبارات الذكاء فلا ينفي ذلك أنها ذات فاعلية في قياس القدرة العقلية لدى العاديين وحتى بعض فئات غير العاديين، وأما عندما نتبين عدم فاعليتها في فئات معينة من غير العاديين - ذكرنا المعوقين عقليا

والمعوقين حسيا - فلا بد من إيجاد البديل المناسب الذي يساعدنا في تعريف الحاجات الحقيقية لهذه الفئات وتشخيص جوانب الاضطراب والقصور لديها ، والتخطيط للبرامج العلاجية والتربوية المناسبة .

نشاط استطلاعي:

حدد الفئات من ذوي الاحتياجات الخاصة التي يمكن ان تطبق عليها اختبارات الذكاء الفردية المقننة ، وما هي الاغراض التي يستفاد فيها من تطبيق هذه الاختبارات ، وبالرجوع إلى الوحدة الثانية من كتابك ، لخص الكفايات والمهارات التي يجب ان يتأهل بها الفاحص حتى يتمكن من تطبيق هذه الاختبارات : نظم تقريرا مفصلا بكل ما تتوصل اليه في هذا الاستطلاع.

ثانياً: القضايا والمشكلات الخاصة بتقويم السلوك التكيفي

يشير السلوك التكيفي إلى الدرجة التي يتكيف بها الفرد مع توقعات البيئة والمجتمع (Salvia &Yesseldyke,1988,P.433) ويعتمد تقويم السلوك التكيفي لدى الأطفال والمراهقين على تطور انماط من السلوك لدى هؤلاء تمكنهم من تمثل ادوار الكبار. ويختلف تقويم السلوك التكيفي عن تقويم جوانب اخرى من الفرد في ان الفاحص يضطر ان يعتمد على شخص ثالث يكون عادة له الفة جيدة بالمفحوص المستهدف بعملية التقويم، أي أن بيانات التقويم لا تجمع من استجابات المفحوص مباشرة وانما في مقابلة مع الشخص الثالث الذى يفترض ان ينقل للفاحص وصفا لسلوك المفحوص كما خبره أو شاهده، على بعض فقرات مقياس السلوك التكيفي.

ويوجد أكثر من سبب لتقويم السلوك التكيفي لدى المعوقين عقليا بشكل خاص السبب الأول أن الإعاقة العقلية تعرف - جزئيا - باعتبارها قصورا في السلوك التكيفي. أي أننا إذا أردنا التحقق من أن طفلا يصنف معوق عقليا ، فعلينا ان نقوم سلوكه التكيفي.

اما السبب الاخر لتقويم السلوك التكيفي فهو للتوصل إلى بيانات تساعد في تخطيط البرامج التربوية والعلاجية.

وهكذا فقد شهدت التطورات في اساليب التقويم - باغراضها المختلفة - ظهور مقاييس خاصة لتقويم السلوك التكيفي . وليس هنا المكان المناسب لعرض مفصل لهذه

المقاييس وقد خصصله مكان أخر في الكتاب ، ولكننا في معرض الكلام عن القضايا والمشكلات الخاصة بهذه المقاييس نشير إلى ابرز هذه المقاييس ويمكن للقارىء متابعة التفاصيل عن بعضها في الوحدة السادسة من هذا الكتاب .

ظهر مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي(Doll,1965) (Vineland Social Maturity Sscale) في عام 1965 وكان يستخدم على نطاق واسع في تقويم الكفاية الاجتماعية للمعوقين عقليا، في أنماط من السلوك تشمل العناية بالذات وتناول الطعام وارتداء الملابس، والاتصال، وغيرها من المهارات الاستقلالية.وتم تقنينه في فئات عمريه امتدت من الولادة حتى سن الثلاثين وتمت مراجعته وتحويره إلى مقياس فانيلاند للسلوك التكيفي عام 1984 واجريت تعديلات على بعض نماذج السلوك التي يتم تقويمها به ، وتم تقنينه ثانبة في فئات العمر منذ الولادة حتى حوالي التاسعة عشر من العمر.

اما مقياس السلوك التكيفي - للأطفال والكبار - الصادر عن الجمعية الامريكية للتخلف العقلي (AAMD Adaptlve Behavlor Scale for Children &Adults,1975,1981) فقد تم تصميمه من اجل التوصل إلى معلومات عن الطريقة التي يمارس فيها الفرد استقلاله الشخصي في حياته اليومية، وكيف يستجيب للتوقعات الاجتماعية في البيئة التي يعيش فيها . ويتألف المقياس من عدة أبعاد موزعة في مجالين. يشمل الاول وظائف استقلالية، أما الثاني فيشمل مجموعة من نماذج سوء التكيف. وقد تم تقنينه في المدى العمري بين (3) سنوات و(69) سنة وقد أجريت تعديلات طفيفة على هذا المقياس لتكوين الصورة المدرسية من المقياس لتطبق في فئات العمر المدرسية.

وظهر مقياس كين -ليفن للكفاية الاجتماعية في العام (Cain Levine Socia Competecy Scale)1963 وذلك بهدف تقويم الكفاية الاجتماعية للمعوقين عقليا في الفئات العمرية من 5 - 14 سنة، ويقيس أربعة أبعاد تتصل بكفايات استقلالية تتعلق بالعناية بالذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال .

ويمكن للقارىء المطلع ان يستخلص بنفسه بعض القضايا والمشكلات المتعلقة بمقاييس السلوك التكيفي، ونذكر فيما يلي ابرزها :

* **قضية عدم الاتفاق على مكونات السلوك التكيفي:** وعددهذه المكونات ومدى تمثيلها لوظائف استقلالية وكفايات اجتماعية . ويمكن بمراجعة بعض هذه المقاييس المستشهد بها في هذا المرجع او في غيره، ملاحظة الفرق في الاسس النظرية والمفاهيم التعريفية وطبعية المكونات وعددها.

* **قضية عدم الاتساق في تعليمات التطبق لهذه المقاييس:** فقد سبق القول ان الفاحص يعتمد على اشخاص اخرين لديهم الفة بالمفحوص ، لكن هناك تنوع في فقرات بعض المقاييس من حيث مصدر البيانات، ففي بعض فقرات مقياس الجمعية الامريكية تجمع البيانات في بعض الفقرات من المفحوص مباشرة وفي بعضها الاخر من المعلم او من شخص في الاسرة الاكثر الفة بالمفحوص ، ومن الواضح كيف ان عدم الاتساق في البيانات التي يتم جمعها من اكثر من مصدر يؤدي إلى عدم الدقة في تسجيل البيانات وعدم الدقة في تقدير قيم عددية تعبر عن مستوى الاداء.

* **قضية عدم ملاءمة التدريج المستخدم في قياس السلوك التكيفي:** اذ لا يوجد اساس موضوعي للتقدير الكمي للاداء عندما يبدر عن المفحوص مباشرة او عندما يعطي تقديرا عنه الشخص الثالث: أي ولي الامر او المعلم مثلا،وكذلك لايمكن الاعتماد على المعايير المشتقة من عينات تكون في معظم الحالات غير ممثلة لمجتمع المعوقين، ويمكن ملاحظة تدني قيم الثبات المستهدف بها، وهذا أمر متوقع لكون البيانات مستخلصة من تقديرات تفتقر إلى الدقة.

* **قضية العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي:** فقد ذكرنا سابقا (راجع الوحدة الاولى) تعريفا للإعاقة العقلية بدلالة قصور في السلوك التكيفي، ومن جهة ثانية تضمن التعريف قصورا في الاداء العقلي " الذكاء " يتحدد في مستوى يقل عن المتوسط بانحرافين معياريين على مقياس نسبة الذكاء وكان هناك افتراضا ضمنيا بوجود علاقة موجبة بين السلوك التكيفي والذكاء باستخدام مقاييس السلوك التكيفي - نظرا للصعوبات التي تكتنف تطبيق مقاييس الذكاء على المعوقين عقليا- وبالرغم من المحددات التي توصف بها مقاييس السلوك التكيفي، يظل لها قيمة تشخيصية اساسية وهامة في التعرف إلى حاجات المعوق عقليا، وجوانب الإعاقة التي يعاني منها، والعناصر التي تؤخذ بالاعتبار في تصميم الخطة التربوية الفردية.

وقد آثارت قضية العلاقة بين كل الذكاء والسلوك التكيفي عددا من الاسئلة طرحها الروسان (2000) وهي :

- ما هي طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء والسلوك التكيفي ؟ فهل هي علاقة ايجابية ام سلبية ام حيادية ؟
- هل يمكن لمقاييس السلوك التكيفي ان تحل محل مقاييس الذكاء في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية ؟

تعكس تلك الأسئلة وغيرها من الأسئلة طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء والسلوك التكيفي، إذ أشارت بعض الدراسات في هذا المجال إلى ان العلاقة بين كل من الذكاء والسلوك التكيفي علاقة إيجابية طردية، ويعني ذلك انه كلما زادت القدرة العقلية للفرد كلما زادت قدرة على السلوك التكيفي، والعكس صحيح، ويعني ذلك أيضا أن للذكاء أثرا واضحا في القدرة على السلوك التكيفي، كما أشارت دراسات أخرى إلى ان العلاقة بين كل من الذكاء والسلوك التكيفي علاقة سلبية عكسية، ويعني ذلك ان زيادة قدرة الفرد العقلية لا تعني بالضرورة زيادة قدرته على السلوك التكيفي بل قد يكون العكس هو الصحيح حيث يفشل البعض في القدرة على السلوك التكيفي في الوقت الذي يظهرون فيه قدرة عقلية عادية او عالية، والعكس صحيح، أي نجاح بعض الأفراد في الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية في الوقت الذي يفشل فيه اؤلئك الأفراد في تحقيق قدرة عقلية أو تحصيلية عالية.

وقد آثار النقاش السابق حول موضوع العلاقة بين الذكاء والسلوك التكيفي اهتمام علماء التربية الخاصة في ميدان الإعاقة العقلية حيث اعتبر الذكاء مفهوما مستقلا عن السلوك التكيفي وفي الوقت نفسه فان الذكاء يؤثر في قدرة الفرد على السلوك التكيفي الاجتماعي، ويمكن اعتبار السلوك التكيفي محصلة تفاعل الفرد لقدرته العقلية مع العوامل البيئية الاجتماعية، ومع ذلك يمكن لبعد السلوك التكيفي ان يحل محل القدرة العقلية في قياس وتشخيص حالة الإعاقة العقلية وهذا ما يحاول الروسان اثباته حول فاعلية مقاييس السلوك التكيفي في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية.

وعلى ذلك أجرى الروسان (1994) دراسة هدفت إلى التوصل إلى معايير أردنية للصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي وتحديد مناطق الأداء المتوقعة من الأطفال

العاديين والمعوقين عقليا على الصفحات البيانية للاداء على مقياس السلوك التكيفي ، ومن ثم استخدام هذه المعايير والصفحات البيانية للاداء في تشخيص الأطفال المحولين في مراكز التربية الخاصة من المدارس العادية أو من جهات أخرى.

كما أجرى الروسان (1996) دراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية المعايير الأردنية الجديدة لمقياس السلوك التكيفي (الجزء الاول) في قياس وتشخيص الأطفال المعوقين عقليا ، بدلالات معايير الصور الأردنية من قياس ستانفورد بينيه ، ومعايير مؤسسة التربية الخاصة، في عينة أردنية.

وتكمن أهمية تلك الدراسة في التوصل إلى دلالات عن فاعلية المعايير المحلية الجديدة للصور الأردنية من مقياس السلوك التكيفي تشخيص حالات الأطفال التي يشك بأنها تعاني من الإعاقة العقلية، وتصنيف تلك الحالات وفق المعايير الجديدة لمقياس السلوك التكيفي.

نشاط استطلاعي

راجع مقياسا للسلوك التكيفي يستخدم في تقويم فئات الإعاقة العقلية ،ثم لخص ابرز المشكلات التي يواجهها مستخدم المقياس في (1) تطبيق المقياس في مقابلة مع احدى ذوي الطفل المعوق ،(2) في تقدير الدرجات على اجزاء المقياس واستنتاج تصنيف لمستوى الإعاقة العقلية (3) في تقدير شمول المقياس لجميع جوانب السلوك التكيفي (4) في مدى الثقة بدلالات المقياس من حيث صدقه وثباته (5) في مدى الثقة بموضوعية الاحكام والقرارات التي تبنى على نتائجه.

ثالثا: القضايا والمشكلات الخاصة بتقويم صعوبات التعلم

تعرف صعوبات التعلم باكثر من طريقة ، وقد تلتقي التعريفات في وصف المظاهر العامة المميزة للافراد الذين يعانون من صعوبات التعلم ، لكن هذه التعريفات يمكن ان تختلف في الجوانب الخاصة التي يؤكدها كل تعريف . فهناك تعريف يتحدث عن الاضطراب في العمليات النفسية يترتب عليه اضطراب في الكفايات اللغوية، وهناك تعريف أخر يأخذ به العاملون في مجال التأهيل المهني يتحدث عن اضطراب في "عمليات النظام العصبي المركزي " يترتب عليه اضطراب في ادراك المفاهيم عن طريق اللغة

(Gregory, 1996). ويترتب على التعريف الأول تقويم العمليات النفسية والكفايات اللغوية، ويترتب على التعريف الثاني تقويم العمليات العصبية المركزية والعمليات الادراكية والكفايات اللغوية، ولكن تقويم هذه العمليات لا يستثني تقويم العمليات الاخرى، ومن هنا نرى المختصون في هذا المجال يجمعون على أهمية ان يكون تقويم صعوبات التعلم تقويما شموليا متعدد الجوانب.

ومن أجل تقويم متعدد الجوانب نحتاج انواعا متعددة من المقاييس تشمل فحوصا طبية وعصبية ، ودراسة الحالة واساليب التقدير ، ومقاييس القدرة العقلية والتحصيل (بجوانبه المتعددة) ومقايس حسية ودراكية حركية ، وربما بعض مقاييس السمات الشخصية والتكيفية . ومن هنا نجد ان هناك قضايا ومشكلات كثير يحتاج المقوم أن يأخذها بالاعتبار ، ومن أبرز هذه القضايا والمشكلات ما يلي :

* **قضية التنوع الكبير في حالات صعوبات التعلم:** ويشير الباحثون إلى إمكانية تصنيف هذه الحالات في فئات فرعية لكل منها خصائصها المميزة ، ويترتب على ذلك أن يتم التقويم المتعدد الجوانب في عدة مراحل يتم فيها تعرف حالة صعوبات التعلم بشكل عام ثم تصنيفها في فئات فرعية ، ثم تشخيص جوانب الاضطراب او الإعاقة لكل حالة وبخاصة ما يتعلق بالاضطراب في الكفايات اللغوية تمهيدا لتقويم الحاجات الخاصة وتخطيط البرامج العلاجية والتربوية .

* **قضية استبعاد حالات الإعاقة التي تختلط مع حالات صعوبات التعلم:** والتي تحتاج إلى تطبيق اساليب تقويم يتم التأكد فيها من ان الحالات التي يشك بها ليست – على سبيل المثال – من حالات الإعاقة العقلية ،او الإعاقة الحسية ، او ممن لديهم انخفاض في التحصيل لاسباب اقتصادية او انفعالية ...الخ. ولهذا الامر اهمية خاصة لان تعريف صعوبات التعلم لايقتصر على وصف خصائص عامة مميرة، ولكنه يتضمن تحديدا لاشكال من الإعاقة والاضطراب التي قد تختلط باعراض صعوبات التعلم ولا تصنف كصعوبات تعلم .

* **قضية متطلبات التقويم المتعددالجوانب كبيرة جدا:** فتقويم القدرات الادراكية –على سبيل المثال –يشمل الذكرة السمعية والذكرة البصرية ،والادرك السمعي ، والبصري، واشكال التازر البصري والحركي ، والسمعي الحركي ..الخ .كذلك نجد ان تقويم

الكفايات التحصلية وبخاصة اللغوية والحسابية ،يحتاج إلى مقاييس عدة لغوية وحسابية ، اضف إلى ذلك الفحوص الطبية والعصبية ودراسة الحالة من خلال تاريخ الحالة وأساليب التقدير التي تجري فيها مقابلات مع الأهل ، وربما المعلمين ، أو المختصين المتابعين للحالات المستهدفة .

* **قضية تعدد الطرق المتبعة في تعرف حالات صعوبات التعلم:** كطريقة تقدير التدني في مستوى التحصيل (Underchievement) عن المتوقع استنادا إلى مستوى الاداء العقلي للطالب . وتحتاج هذه الطريقة إلى تقنين العلاقة بين مقاييس مقننة للذكاء والتحصيل، وعلى اساس هذه العلاقة يحسب التحصيل المتوقع للطالب، ويقارن هذا بتحصيله الحقيقي. والفرق بينهما يعطينا نوعا من المؤشر عن التدني في التحصيل أو عن صعوبات التعلم عند الطالب. وهنا نلاحظ المتطلبات الكبيرة لتطبيق هذه الطريقة من جهد بحثي منظبط.

رابعا : القضايا والمشكلات الخاصة بتقويم الاعاقات الحسية -البصرية والسمعية

تعتبر صعوبات السمع والأبصار من الاسباب المهمة للمشكلات الاكاديمية والسلوكية لدى فريق من الطلبة الذين يعانون من هذه الصعوبات بدرجات متفاوتة، فاذا لم تصل هذه الصعوبات إلى مستوى الإعاقة الشديدة (Severe handicap) فهناك طرق ووسائل لتصحيحها (بالنظارات ، والسماعات ، وغيرها من الأدوات).

وعلى ذلك فمن الأهمية تشخيص صعوبات الأبصار والسمع لدى الطلبة لأن علاقتها بمشكلات التعلم والمشكلات السلوكية علاقة واضحة ، واذا تمكنا من تصحيح القصور الحسي - في الأبصار أو السمع - أو التقليل من حدته فسينعكس ذلك إيجابيا على سلوك الطالب وادائه الاكاديمي.

ومن الجوانب التي يتم فيها تقويم الإعاقة البصرية: حدة الابصار ، ومجال الرؤية ورؤية الألوان، بالإضافة إلى مشكلات ذات صلة بالجوانب المذكورة أو أنها بتأثير حالات مرضية، وتشمل قصر النظر وحالات صعوبة تركيز النظر والحول ، وحالات المياه البيضاء والزرقاء، والحالات المتأثرة بمرض السكري، وأمراض الشبكية والتهابات العين ...الخ .

ويتم تشخيص هذه الحالات طبيا باستخدام اجهزة من نوع لوحة فحص النظر الجدارية (Standard Snellen Wall Chart) ومقياس اورثوريتر (Orthorater) لتشخيص بعد النظر

والتوازن العضلي، وغيرها من الأجهزة الطبية المصممة لتشخيص الحالات المذكورة آنفا . ويمكن لاستخدام بعض الاختبارات التربوية لقياس بعض الآثار المترتبة على الإعاقة البصرية اما الإعاقة السمعية فيتم تشخيصها اساسا بطرق طبية يعتمد معظمها على جهاز قياس السمع (audiometer) كما يمكن استخدام بعض الاختبارات التربوية لقياس النتائج التربوية المترتبة على الإعاقة السمعية.

وفي محاولة استقصاء القضيا والمشكلات الخاصة بتقويم الاعاقات البصرية والسمعية، فيمكن القول أن استخدام الطرق والأجهزة الطبية قد اقترن بمعايير قياسية متعارف عليها ومعترف بها، ومجال الخأ في التقويم على أساسها محدد جدا . ولعل المشكلة الرئيسية تكمن في أن من يتولون عملية التشخيص والقياس باستخدام الأجهزة هم أطباء وفنيون من خارج الحقل التربوي ، وقد لا يكون لديهم تصورات واضحة عن النتائج المترتبة على الإعاقة الحسية في التحصيل الدراسي او السلوك الحياتي بشكل عام.

أما بالنسبة للاختبارات التربوية فلا يمكن اعتمادها في تقويم حدة الأبصار أو جدة السمع أو جوانب أخرى في الإعاقة الحسية ، إذ أن الاستجابة لهذه الاختبارات لا تقتصر على الكفاية الحسية ولكنها إلى جانب ذلك تعتمد على قدرات ادراكية ، وعلى مدى الذاكرة - بصرية كانت أم سمعية - وعلى عوامل التآزر الحركي - الإدراكي - الحسي . ولذلك فإن مستوى القدرات الحسية ليس وحدة المسؤول عن الاستجابة لاختبارات تربوية .

قضايا ومشكلات التقويم في التربية الخاصة في البلدان العربية:

بالاضافة إلى مجموعة القضايا والمشكلات في القياس والتقويم في التربية الخاصة التي سبق ذكرها في الصفحات السابقة، سواء صُنِّفتْ قضايا عامة شملت: الغموض في بعض المفاهيم ، وسواء استخدام أدوات القياس، والتفسيرات الخطأ لنتائج الاختبارات، وانتهاك القواعد الأخلاقية في تطبيق أدوات القياس، وافتقار بعض المقاييس المستخدمة إلى دلالات مقبولة للصدق والثبات، وعدم العناية بإعداد تقارير التقويم عن أداء المفحوصين، وغير هذه من القضايا التي صنفت " قضايا خاصة " ترتبط بكل نوع من أدوات القياس عند تطبيقها على فئات التربية الخاصة.

بالإضافة إلى هذه القضايا والمشكلات التي لا تنحصر آثارها السلبية في المواطن الأصلية لدوات القياس التي تتناولها، ولكنها تمتد إلى البيئات العربية حين تقتبس وتترجم

وتُعدّل في هذه الأدوات لتلبية احتياجاتها المتطورة والمتناسبة ، وقد لا يتنبّه الممارسون والمشرفون على تنظيم عمليات التقويم إلى ضرورة إجراء كثير من التعديلات في هذه الأدوات من حيث ملاءمة محتواها وبنودها لعناصر الثقافة المحلية، ومن حيث التحقق من دلالات صدقها وثباتها ومعاييرها في البيئات الخاصة والمجتمعات الخاصة التي سيتم تطبيقها فيها.

وهنا نشير إلى مجموعة من القضايا والمشكلات في تقويم ذوي الحاجات الخاصة في البلدان العربية ، والتي تستدعي جهوداً مكثفة من الهيئات الرسمية وغير الرسمية ، ومن المؤسسات الأكاديمية والتربوية والبحثية لمواجهة هذه القضايا والعمل على تطوير إمكانياتها العلمية والتقنية للتغلب عليها واستبعاد آثارها السلبية. وفيما يلي تلخيص لأبرز هذه القضايا والمشكلات - في العالم العربي-:

- قصور خدمات القياس والتقويم والتشخيص في مجالات التربية الخاصة عن تلبية الحدود الدنيا لمتطلباتها، ويتمثل هذا القصور في النقص الحاد في أدوات التقويم والتشخيص الخاصة بكل فئة .
- نقص الكوادر المدرّبة على استخدام أدوات القياس، اذ تفتقر مراكز التربية الخاصة إلى مختصين يحملون مؤهلات علمية متخصصة في المستوى الجامعي في ميادين علم النفس والتربية الخاصة، مما ينعكس سلباً على تعرّف حالات الأطفال غير العاديين، وعلى تصنيفهم وعمليات إحالتهم للمسارات العلاجية والتربوية المناسبة.
- اعتماد أساليب تقليدية في التقويم والتشخيص تقتصر على الملاحظة والمقابلة، دون أن تتوفر لها إمكانات التقويم المتعدد الجوانب . وقد تستخدم أساليب طبية دون غيرها ، أو طرق سيكومترية تعتمد على بعض المقاييس أو الاختبارات التي حدث أن طوّرها بعض الباحثين في جهد فردي ليس له سياق مؤسسي أو نظام تقويمي متكامل.
- التباين في أساليب التقويم والتشخيص المستخدمة في مراكز التربية الخاصة - حسب توافرها لكل مركز - دون وجود جهة تنسق الجهود وتعمل على تطوير وتوحيد أساليب تقويم خاصة بكل فئة من فئات التربية الخاصة .
- نقص المعايير المحلية لكثير من المقاييس والاختبارات المستخدمة في التربية الخاصة، فقد تم تطوير معظم هذه المقاييس بجهود فرديّة لبعض الأكاديميين والباحثين

فاقتصرت تلك الجهود على تطوير أدوات قياس تتوافر لها دلالات ثبات وصدق ، دون توفير معايير محلية تساعد في تفسير الأداء على هذه الأدوات - ويرجع السبب جزئياً إلى الكلفة الكبيرة نسبياً لعملية التقنين واستخراج المعايير، والتي يصعب على باحث أو اثنين أن يتحملا هذه الكلفة ، وجدير ببعض المؤسسات الحكومية أوالتطوعية أن تموّل مثل هذه العملية - ويمكن الإشارة إلى بعض المقاييس التي تم تطويرها ولم تستخرج لها معايير محلية ، مثل مقاييس السلوك التكيفي ، مقاييس الموهوبين، وصعوبات التعلم، واختبارات الذكاء المصورة ، وغيرها .

- عدم توفر مقاييس بديلة يمكن تطبيقها بطريقة تضمن توفير الوقت والجهد والخبرة المتخصصة. فعلى سبيل المثال قد يصعب تطبيق مقياس للذكاء مثل مقياس ستانفورد - بينيه في صورته المعرّبة، بسبب نقص الكوادر المؤهلة والمدربة لتطبيقه. وربما بسبب صعوبة تطبيقه على بعض الفئات الخاصة كالمعوقين عقلياً، أو ذوي المشكلات اللغوية، في الوقت الذي يمكن استخدام مقياس بديل مثل مقياس جودإنف - هارس للرسم - أو مقياس للسلوك التكيفي ثبتت فاعليته في قياس وتشخيص حالات الإعاقة العقلية.

نشاط استطلاعي:

إرجع إلى دليل أحد الاختبارات المتوفرة في المكتبة، ثم استخلص المحددات في هذا الاختبار المتعلقة بما يلي:

- مدى ملاءمة الاختبار لتقويم إحدى فئات التربية الخاصة.
- مدى الحاجة إلى فاحص مؤهل ومدرب لتطبيق الاختبار.
- إلى أي درجة تعتبر دلالات الصدق والثبات للإختبار مقبولة.
- مدى توفّر معايير ملائمة يستفاد منها في تفسير الأداء على الاختبار.

اتجاهات عامة في تقويم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

تجاوزت التطورات في مجال تقويم ذوي الاحتياجات الخاصة مجرد تصميم أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية معينة، تجاوزتها إلى توليد اتجاهات جديدة في تنظيم عملية التقويم ذاتها، وكان من مبرراتها أنها تستجيب للحاجات الحقيقية لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفر عناصر الفاعلية في عمليتي القياس والتقويم.

وقد عُرضت، في الجزء الأخيرمن الوحدة الثانية من هذا الكتاب، بعض النماذج المتداولة في الكتابات المنشورة لبعض المختصين والباحثين في مجال التربية الخاصة، وقد استند كل منهم في طرح نموذجه إلى أسس نظرية أو مبررات للفاعلية. فكان من هذه النماذج "التقويم المستند إلى المنهاج" الذي يستهدف الكشف عن جوانب القصور عند الطلبة في مجالات محددة من المنهاج. وكان منها " التقويم للنتاجات " المتمثل في تقويم مؤثرات الأداء الأكاديمي والتحصيل باعتبارهما نتاجات للعملية التربوية. أما " التقويم الموثق " فيتمثل في تقويم الأداء في موقف حقيقي عندما يكون الداء متصلاً ومتكاملاً مع مواقف حياتية حقيقية. وفي نموذج " التقويم الداينمي " يتركز الاهتمام في تقويم العمليات، وتقدير مدى استجابة الفرد لبرامج التدخل، فيشكل التقويم بهذا المعنى جزءاً أساسياً من العملية التربوية.

ويمكن للدارس المتتبع أن يلاحظ شيئاً من التداخل بين هذه النماذج، وربما ينظر إليها باعتبارها تمثل جوانب يكمل بعضها بعضاً لتقويم شمولي متعدد الجوانب. ومن هنا نجد من المفيد أن نستكمل البحث في اتجاهات أخرى في تنظيم عملية التقويم، ومن ثم استخلاص نماذج تتمثل فيها هذه الاتجاهات، وهي قد لا تصلح بالضرورة لجميع حالات التقويم، ولكن يمكن للمارس أن يأخذ منها للموقف الخاص ما يستجيب لحاجات وملابسات ذلك الموقف. وفيما يلي نعرض بعض هذه الاتجاهات:

ارتباط التقويم بالموقف والسياق البيئي:

في تقويم أطفال ما قبل المدرسة الذين يعانون من إعاقات، يشير " ولري " و" ورتس " (Wolery &Werts, 1994) إلى ظهور اتجاهات جديدة تعتمد على التقويم المستند إلى "أحكام من خلال المشاهدة ، والإقلال من الأساليب الاختبارية بما في ذلك الاختبارات المقننة ، ويشير المؤلفان أيضاً إلى توجيه اهتمام أكبر بتقويم سلوك الطفل في الموقف من خلال الملاحظة المباشرة للسلوك في إطاره البيئي، وكذلك بزيادة الاهتمام بتنويع أساليب التقويم بتنوّع أغراضه التي تشمل الفحوص المسحية"، "والتشخيص"، والتخطيط للبرامج التربوية، و "تقويم البرامج ".

ويلفت هذان المؤلفان الانتباه إلى خصائص أربع تميّز التقويم في مجالات التربية الخاصة عن التقويم في المجالات التربوية للطفال العاديين :

أولاً: أن الأطفال من ذوي الإعاقات يتعرّضون لعمليات التقويم أكثر من غيرهم من الأطفال العاديين ، والمبرر لهذا واضح وهو اعتماد بيانات التقويم في تطوير الخطط التربوية الفردية ، والتحقق من فاعلية البرامج التربوية .

ثانيا: يشارك أُسر الأطفال من ذوي الإعاقات في النشاطات التقويمية أكثر من أُسر الأطفال العاديين، إذ يفترض أن يكون هناك تخطيط مشترك بين طاقم المدرسة وأُسر الأطفال المعوقين ، في عمليات التقويم وجمع البيانات وتصميم البرامج التربوية .

ثالثاً: يشارك ممثلون من مجالات متخصصة مختلفة في تقويم الأطفال من ذوي الإعاقات أكثر مما هو الأمر في حالات الأطفال العاديين .

رابعاً: لأغراض تخطيط البرامج التربوية ، من المفروض أن تكون هناك خطة مكتوبة معتمدة رسمياً ، ومثل هذه الخطة ليست مطلوبة بالنسبة للأطفال العاديين .

التقويم في برامج التدخل المبكر:

ويؤكد ماكونيل (McConnel, 2000) أهمية تقويم السلوك في سياقه البيئي - كما أكده " وُلري " و " ورتس " المقتبس عنهما في الفقرة السابقة. كذلك يؤكد ماكونيل أهمية التوجّه نحو تقويم التقدّم والنمو خلال تطبيق النشاطات التربوية المتضمنة في برامج التدخل المبكر . وقد كان هذا محور المعالجة التي طرحها ماكونيل في تناوله للتقويم في عملية التدخّل المبكر في الطفولة المبكرة . وفي هذا السياق يشير المؤلف نفسه إلى تحديات تواجه تقويم الأطفال من ذوي الإعاقات . مثلاً يلاحظ تردد بعض المختصين في ممارسة التقويم للجوانب النمائية للأطفال على أساس عدم صلاحية أدوات التقويم المتوفرة. فقد توجد أدوات قياس على درجة مقبولة من الثبات، لكنها لا تقدم المعلومات التي نحن بحاجة إليها، وفي كثير من الأحيان قد تجمع بيانات لا يكون فيها وضوح حول جدواها أو الدور الذي يمكن أن تؤديه في الكشف عن تقدم الطفل ، أو عن فاعلية برامج التدخل، أو تخطيط خدمات جديدة. وهذا يشير بشكل واضح إلى أهمية أن تجمع معلومات تساعد الممارس وصاحب القرار في تصميم الإجراءات والنشاطات التي تُحسِّن من المخرجات المستهدفة.

إطلاق التسميات والتصنيفات، وقضية عدالة فرص التعليم:

وتعالج المؤلفة مارتن - نيب (Martin Kniep, 2000) الآثار السلبية لتصنيف فئات التربية الخاصة باطلاق تسميات أو نعوت على كل فئة منهم يعرّف بها الفئة. وتشكك في جدوى الاختبارات المقننة في تقويم تحصيل الطلبة، وتدعو إلى الإكثار من استخدام استراتيجيات تستند إلى العمل الصفي، وتوظيف التغذية الراجعة لدى التلاميذ، والإعلان عن المعايير والمستويات التي يوجّه إليها الأداء، وتنويع أساليب التقويم بحيث تتيح الطلبة تحقيق منجزات ذات نوعية جيدة .

وتطرح هذه المؤلفة تساؤلات تحاول فيها التقليل من التعقيدات التي تحول دون تطبيق نظام تقويم منصف لجميع الطلبة - بدون اللجوء إلى التسميات والتصنيفات - وتستشهد المؤلفة بمدرسة قامت بزيارتها في الصين، تحتضن طلبة لديهم مشكلات لكن لا يطلق عليهم أية تسميات تصنفهم حسب أنواع من الإعاقة أو المشكلات التي يعانون منها. ويتعزز في هذه المدرسة، حسبما تقرر المؤلفة، بأن الطلبة يؤدون أحسن ما عندهم إذا ما زوّدوا بمخطط الإداء الناجح .

ومن الآثار السلبية لإطلاق التسميات على الطلبة من ذوي الإعاقات ، استناداً إلى خبرة المؤلفة "مارتن كنيب" بنظام التعليم الأمريكي : تدني توقعات المعلمين باحتمالات نجاح طلبتهم ، والقناعة المتولدة لدى الطلبة أنفسهم بأن تعريفهم بتسميات معينة يعطيهم العذر بإبداء عدم رغبتهم في التعلم .

كذلك ترى هذه المؤلفة أن نظام التعليم الأمريكي لم يكن منصفاً في توفير تنوّع في برامج التعليم يلبي التنوع في فئات الإعاقة ، وقد انعكس ذلك على أفراد هذه الفئات نوع من التفكير الذي تتدنى فيه نظرة الفرد إلى نفسه، فيستهين بقدراته، وينكر الجدوى من بذل الجهد ، ويقلل من فرص نجاحه في الحياة . ويصعب على العاملين في مجالات التربية الخاصة التعرّف إلى هؤلاء الطلبة بشكل مستقل عن التسميات التي تطلق عليهم، وعلى أساس هذه التسيمات تخصص لهم برامج وخدمات تأخذ أنماطاً مرسومة ، قد لا تتيح لمن عنده القدرات منهم أن يعبّر عنها أو يحقق مستويات قياسية متقدمة.

قد لا يكون مجرّد إلغاء التسميات الحل المناسب للمشكلات المحيطة بها، ولكن لا بد من إعادة النظر في هذه القيود والحواجز المفروضة، ولا بد من التعامل مع الفرد كحالة خاصة

ذات امكانيات خاصة، ومحاولة فتح برامج تستبعد القيود التي تفرضها التسميات في التعليم.

سلبيات الأساليب المقننة، تقويم النتاجات وتقويم العمليات:

وتشير المؤلفة مارتن - نيب (المرجع السابق) إلى سلبيات الاختبارات المقننة ، وكيف أن هذه الاختبارات فُرضت من الخارج لتصنيف الطلبة والتمييز بينهم، وتضييق فرص التعليم المتاحة أمامهم، وذلك من خلال تقليص مناهج التعليم للطلبة الذين يكون أداؤهم على الاختبارات المقننة متدنياً، ويتبع ذلك أن توجّه برامج التدريس إلى تدريبات ومهارات فرضتها هذه الاختبارات.

ويفترض في المعلمين أن يساعدوا جميع الطلبة في تحسين أدائهم من خلال التقويم الذاتي وإدراك متطلبات الأداء الناجح، ولا بد من أخذ الفروق الفردية بالاعتبار، فيكون من العدالة أن نهيّىء لكل طالب ما يمكن أن يحققه، وما هو مرغوب به، وما يصل به إلى مستوى التميّز. وللتغذية الراجعة أهمية خاصة من حيث أنها توضح لكل طالب ما يمكنه القيام به، والمستوى الذي تمكّنه قدراته من بلوغه.

وتكمن في هذا التوجه أهمية توضيح "معايير الأداء الجيد" باستخدام نماذج وأمثلة تساعد الطلبة في مراقبة أدائهم ومحاولة تحسين وتنقيح الأداء بما يقرّبهم من مواصفات النموذج. ويستتبع ذلك وضع قواعد وأسس تعرّف بها مستويات الأداء ومتطلباته في كل مستوى، ويستتبع ذلك أيضاً "تنويع التقويم" وأساليبه باستخدام مقاييس لتذكر المعلومات، وأخرى للمهارات والأداء الموثق، واستخدام التقويم بدلالة النتاجات (product assessment)، والاهتمام بتقويم تطبيقات المعرفة، وتقويم العمليات (process assessment).

وترى " مارتن - نيب " (مرجع سابق) أنه يجب أن تتحقق المعايير التالية في أنواع التقويم المستخدمة:

أ - تؤكد الدقة في التعبير سواء كان في صور كتابية أو فنية أو أدائية .

ب - تحقق الدلالة والقيمة والجدارة ، لكي تستدعي المهمات المطلوبة اهتمام الطلبة ، وتوجّه جهودهم، وتبين لهم قيمة الأداء وجدارته .

ج - تنشط التقويم الذاتي - في مستوى فوق معرفي، بما يتصل بالمخرجات والعمليات.

د- تتيح مقارنة أداء الفرد بأداء المجموعة بحيث يتاح للفرد التعرّف على معايير الأداء الجيد .

هـ- تتضمن درجة من المرونة في اختبار طرق التعبير عن الأداء .

و - تتيح فرص التغذية الراجعة، من أجل المراجعة وإعادة النظر وتنقح العمل وتحسن الأداء .

ز - تراعي " التقويم الموثّق " (authentic assessment))، الذي يهتم بتقويم قدرة الطالب على التطبيق وتوظيف المعرفة، ومن أهم مميزات التقويم الموثق في هذا السياق :

- واقعية الأهداف - من حيث تمكين الطلبة من ممارسة نتائج منجزاتهم.
- الانطلاق من المنهاج وما يقترن به من خبرات تعلّم وتقويم.
- الانشغال في مواقف واقعية تتمثل في مهمات حياتية واقعية.
- تقويم محتوى المادة الدراسية بشكل متكامل.
- إتاحة الفرصة للاستقصاء الموجّه المنضبط (disciplined inquiry) الذي يستخدم فيه الطالب فهماً متعمقاً واستقصاء منظماً ومنضبطاً، ويستعين بمصادر متعددة ومتنوعة للمعرفة.
- وضوح معايير الأداء ومعايير التصحيح، بما يساعد الطلبة على تعرّف متطلبات الأداء الناجح، وتقويم قدراتهم، وتحديد مجالات التحسّن.

التقويم للتصنيف والتقويم للحاجات:

من التطورات البارزة في مجال التربية الخاصة أن مفهوم فئات الإعاقة أو فئات التربية الخاصة لم يعد مناسباً، حسب التوجّه لدى المختصين، وفضلوا عليه مفهوم " متصل الحاجات التربوية الخاصة " (continuum of special education needs) ويصنّف عليه - على هذا المتصل - الأفراد ذوو الاحتياجات التربوية الخاصة. ويترتب على هذا التحول، كما يرى " راوس " و " اجبنو " (Rouse &Agbenu, 1998) أن يتحوّل غرض التقويم من " التقويم لأغراض التصنيف (categorization or classification)، وتحديد المسار (placement) في مجموعة أو برنامج رعاية أو برنامج علاجي .. إلى التقويم الذي يستهدف تلبية حاجات.

ويجب أن يتم تقويم الحاجات ، أولاً: في السياق (context)، أي الموقف الخاص الذي يتمثل فيه السلوك، بمعنيأن يؤخد المنظور البيئي للسلوك بعين الاعتبار ، ثانياً: يجب أن يكون للمعلمين دور أساسي في تقويم طلبتهم، وما يترتب عليه من تنسيق بين المعلم والمقوّم، من أجل تحديد حاجات الطلبة الذين يعانون من مشكلات في التعلّم، وينتهي التقويم بقرارات تساعد في تحسين عملية التعلم والتعليم (المرجع السابق، Rouse and Agbenu) وفي تطبيق مهمات التقويم يمكن للمعلمين أن يأخذوا بمفاهيم " التقويم المستند إلى المنهاج "، و "التقويم التكويني"، و "التقويم الختامي"، و "التقويم المحكي المرجع لطلته الوثيقة بالمناهج التعليمية".

كفايات التقويم لدى معلمي التربية الخاصة:

وتظل هناك صعوبات تتعلق بكفايات المعلمين في عملية التقويم، اذ يشير "راوس وآجبنو" (المرجع السابق) إلى نتائج استطلاع عينة من معلمي التربية الخاصة في مدارس بريطانية للتربية الخاصة يمارس بعضها الدمج (mainstreaming) وبعضها الآخر لا يمارسه، وكشفت نتائج الاستطلاع عن مشكلات لدى المعلمين تتعلق بالأمور التالية :

* يفتقر معلمو التربية الخاصة إلى الوضوح بما يتعلق بأغراض التقويم.
* يخلط هؤلاء المعلمون بين مفاهيم التقويم التكويني والتقويم الختامي.
* لا يمارس المعلمون تسجيلاً منظماً لبيانات التقويم.
* ليس لدى المعلمين وضوح عن المصادر التي يعزى إليها نجاح الطلبة وفشلهم.
* ليس لدى المعلمين وضوح عن الكيفية التي يمكن فيها الاستفادة من نتائج التقويم.
* ليس لدى المعلمين وضوح عن مفهوم صعوبات التعلم (learning disability) وأسبابه المحتملة.
* لدى المعلمين فهم خاطيء عن دور أدوات التقويم المقننة، وقد لجأ بعضهم إلى استخدامها في محاولة لدعم أحكامهم وانطباعاتهم الخاصة.
* لا يمارس هؤلاء المعلمون إجراءات ضبط لأساليب التقويم الصفية (غير المقننة) التي كانوا يستخدمونها ، ولم يكن يتم فيها تسجيل منظم لبياناتها، أو تنظيم لإجراءاتها.

نشاط استطلاعي

تتبّع المشكلات التي كشف عنها استطلاع "راوس واجبنو" في معلمي التربية الخاصة واستخلص موضوعات برنامج تدريبي لمثل هؤلاء المعلمين يساعدهم في التغلب على هذه المشكلات.

الاتجاهات البنائية في نماذج التقويم في التربية الخاصة:

يتناول " ملتزر و ريد " (Meltzer &Reid, 1994) تأثير الفلسفة البنائية على نماذج التقويم في التربية الخاصة (والعامة) ، ويشيران إلى أهمية التنوّع في طرق التقويم- وقد تتباين هذه الطرق في مدى تبنّيها للمنحى البنائي - لتشمل أنظمة تقويم مقننة (Standardized)، وأخرى محددة البناء (structured)، وثالثة غير محددة البناء (unstructured).

توصف أساليب التقويم التي تاخذ بمفاهيم (مختارة) من الفلسفة البنائية (constructive vision)، بأنها (1) شمولية، دايمنية ، ومتعددة الأبعاد، (2) تأخذ بالاعتبار التفاعل بين المنهاج والجوانب النمائية، (3) تخاطب العمليات فوق المعرفية (meta cognitive Processes)، والتعلّم الاستراتيجي، (4) متواصلة مع عملية التدريس. والمعلم- من وجهة النظر البنائية - إنسان نشط ، يصنع ويؤلف المعاني، ينظم ويربط ، ويستخلص الدلالات للمعلومات الجديدة استناداً إلى معلومات سابقة.

وتمثل "البنائية" نوعاً من "نظرية المعرفة" مؤلفة من مجموعة مبادىء ومعتقدات عن طبيعة المعرفة ، وتناظر البنائية البيولوجية عند بياجيه ، والبنائية الاجتماعية عند فيجوتسكي.

ويهدف التقويم - من وجهة نظر بنائية - إلى تفحّص التفاعل بين التكوينات المعرفية للطالب، المؤلفة من أبنية وأساليب واستراتيجيات ومهارات، وخبرات، وذلك من أجل التعرّف إلى ما يقوم به الطالب ، وما يستطيع القيام به ، وما يحتاج فيه إلى مساعدة حتى يقوم به ، وهنا لا توجد "معايير" مفروضة من الخارج، وإنما يكون السلوك الحالي هو السلوك المستهدف (بالتقويم) بمقارنته بسلوك سابق.

إن أنظمة التقويم المستندة إلى المنحى البنائي متعددة ومتنوعة - كما هو الأمر في

عمليات التدخل (intervention) من خلال التدريس - وتتراوح في تنوعها بين أشكال التقويم المقننة وغير المقننة وتلك التي تعتمد على استجابات تفاعلية للتكوينات المعرفية عند المتعلم.

يعتبر التقويم في المنحى البنائي عملية مستمرة مواكبة لعملية التعلم والتعليم ومنطلقة من المنهاج (curriculum based)، من حيث أن وظيفتها الأساسية استخلاص المعاني التي تتشكل عند التلاميذ عن المهمات التي ينشغلون بها أثناء تعلمهم. ولا يقتصر التقويم بهذا المعنى على مجرد تقديم إجابات عن أسئلة محددة تتعلق بما تحقق من تعلّم عند المتعلم وتحديد استحقاقات المتعلم - كونه من ذوي الاحتياجات الخاصة - للخدمات المتاحة. هذه أغراض للتقويم بالمفهوم التقليدي الشكلي. لكن في هذا تجاهل لهدف مهم للتعلّم وهو" أن يتعلّم الطلبة كيف يتعلمون " حتى يكتشفوا جوانب القوة والضعف عندهم.

ومن مميزات التقويم في المنحى البنائي التركيز على هذا الجانب وهو " كيف يتعلم الطفل ؟"، وما هي الاستراتيجيات التي يقوم بها أثناء عملية التعليم؟"، و " كيف نتعرّف على جوانب القوة عند الطالب ؟" و " ماذا يفعل أثناء عملية حل المشكلة أو معالجة مهمة؟" وما مدى استعداده للتعلذم من الكبار، أو من غيرهم؟ إن مثل هذا المنحى الشمولي الممتد غير موجود في التقويم التقليدي.

الخصائص المميزة للمنحى البنائي في التقويم:

يذكر " ملتزر " و " ريد " الخصائص والمميزات التالية للتقويم المستند إلى المنحى البنائي: (Meltzer ,Reid ١٩٩٤)

الشمولية والدانيمية ، مع التركيز على استراتيجية "اختبر - ثم درّب - ثم اختبر" ويشمل التقويم عمليات التقويم عمليات الإدراك والتفكير وحل المشكلات، وتعرّف معوّقات التعلم الفعال ، ومحاولة تعريف الظروف التي تعزز التعلم الفعال.

التعدد في أبعاد التقويم، ويأخذ بالاعتبار التفاعل بين العمليات المعرفية ، والدافعية ، والتعلم ، ومفهوم الذات (باعتباره عاملاً وسيطياً في الأداء الأكاديمي).

يأخذ بالاعتبار العمليات فوق المعرفية (meta cognitive processes)، واستراتيجية التعلم الذاتي، والتعلم المنظم ذاتياً (self-regulated learning) واستراتيجية التنظيم الذاتي. ويشمل ذلك الطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم.

يأخذ بالاعتبار التفاعل المتواصل بين الجوانب النمائية ومكونات المنهاج ، وكيف تعمل الجوانب النمائية على تطوير قدرة الطلبة على الاستفادة من خبرة التعلم. ويترتب على ذلك أن يكون تقويم أداء الطالب عملية مستمرة من أجل تحسين فاعلية التعلّم من خلال التفاعل بين عمليات النمو ومتطلبات التعلم. ومن أمثلة ذلك أن يتم تقويم أشكال الضعف اللغوي ، والذاكرة، والسرعة الإدراكية - الحركية، ... وهنا يكمن التحدّي في مجالات تطوير مقاييس لتقويم الحاجات المتطورة باستمرار للمتعلم. ومن هذه المحاولات تطوير مقاييس موثقة (Authentic measures) تتناول أداء الطلبة واهتماماتهم ومعلوماتهم في موضوعات أكاديمية، كما تتناول عينات وأمثلة من أعمال الطلبة في فترات مختلفة من حياتهم. كما يؤكد هذا المنحى دور المعلم كباحث في نموذج البحث الإجرائي (action research model).

يتكامل التقويم مع التدريس في أربعة أهداف:

أ- تعرّف المجالات التي تنشأ فيها الحاجة للتدريس

ب- تحديد نقطة البداية لعملية التدريس

ج - تحديد طرق التدريس المناسبة

د- تقويم فاعلية التدريس ويمكن أن تتم هذه الخطوات فقط في حالة التكامل الوثيق بين التقويم والتدريس.

نشاط استطلاعي

راجع مفوم المنحى البنائي في التقويم، وتتبع الخصائص المميّزة لهذا المنحى، ثم استكشف الصعوبات في تطبيق هذا المنحى في تقويم فئات المعوقين عقلياً وفئات صعوبات التعلم واكتب تقريراً منظماً بما تتوصل إليه.

استخدام التكنولوجيا في تقويم فئات التربية الخاصة:

شهدت العقود الثلاثة الأخيرة تقدماً كبيراً في استخدام التكنولوجيا في التقويم. إذ كانت التطبيقات الأولى تصحيح الاختبارات بالحاسوب، لكن تطوّرت بعد ذلك استخدامات أُخرى شملت: تطبيق الاختبارات بالحاسوب، استخدام برامج تتحكم في عرض الفقرات (على شاشة الحاسوب) وتقويم الاستجابات باستخدام برمجيات خاصة، استخدام قواعد

ومعايير وإجراءات تنظم عملية اتخاذ القرارات ، وبخاصة ما لها علاقة بتعديل برامج تدريسية.

يشير مفهوم التكنولوجيا في التقويم إلى استعمال الأنظمة الألكترونية والبرمجيات ذات الصلة (relevant software) في قياس وتقويم الأطفال في مواقع تربوية. ومن الأمثلة على استخدام التكنولوجيا في التقويم:

- استخدام اختبار مخزن في أقراص فيديو باستعمال الحاسوب، ويتضمن التعرف على اللغة المفضلة لدى المفحوص حتى يتم استخدامها عند تطبيق الاختبار على الطالب.
- اقتباس مشاهد من عروض أفلام سينمائية لتشكل مواقف مشكلة، أو معضلات حية عند اختبار القدرة على حل المشكلة.
- يشاهد الطلبة مشاهد مسجلة بالفيديو لأقرانهم وهم في مواقف تفاعل اجتماعي، ويعبرون عن استجاباتهم للمشاهد بمجرد لمس شاشة العرض.

ومن الأمور التي استدعت إجراءات وتقانات أكثر فاعلية في التقويم:

- سوء التقويم في بعض الحالات ينتج عنه توجيه الطلبة في مسارات خطأ (misplacement) من حيث برامج الرعاية والعلاج التي تخصص لهم.
- نتيجة لتزايد أعداد ذوي الحاجات الخاصة " المستحقين " لخدمات التربية الخاصة، وتنوعّهم ، صار لا بد من استخدام التكنولوجيا ، لمواجهة حجم التوسع في الخدمات.
- بسبب من وجود أقليات لا يتكلم أفرادها لغة الاختبارات، ترتب على ذلك إعداد نماذج أو صور من الاختبارات بلغة الأقليات.
- يستشهد "ماكين" (McCain, 1995) عن كيفين وولتر (Kevin &Walter,1993)، قولهما: أننا على معرفة بما نريد قياسه أكثر من معرفتنا بكيف يمكن قياسه. ويستشهد "ماكين" بتصنيف جاردنر (Gardner,1985) لسبعة أنواع من الذكاء: لغوي، ومنطقي، وتمثيلي مكاني، وتفكير موسيقي ، واستعمالات الجسم، وفهم الآخرين ، وفهم الذات. ويشير إلى أن لهذه الأنواع مظاهر نلاحظها، فيبقى علينا أن نعرف كيف نقيسها، وهذا يتطلب منا التعرّف إلى ما يمكن أن نطلق عليه "المعادِل السلوكي" أو "المؤشّر السلوكي" أي ما يُستدلُّ به على خصائص نفسية لا نلاحظها مباشرة. فإذا كنا نريد تشخيص

جوانب القصور عند أطفال من ذوي الإعاقات فمن متطلبات التشخيص أن نُعرّف هذه الجوانب بمظاهر أو مؤشرات سلوكية يمكن ملاحظتها. وهذا قد يستدعي تسجيلها وتحليلها بأساليب تعتمد تكنولوجيا الحاسوب والفيديو.

يُقرّ الكثيرون بأهمية التنوّع بأساليب التقويم وأغراضه، وقد يعتمد بعض هذه الأساليب على الملاحظة المباشرة، وتفحّص سجلات سابقة، بالإضافة إلى استخدام أساليب اختبارية مقننة وغير مقننة، وهذا يعني أن عملية التقويم المتعدد الأبعاد والطرق للفرد الواحد ستستنفذ وقتاً وجهداً كبيرين، فكيف يكون الحال عندما يجابه المسؤولون في المدرسة أعداداً كبيرة، عندها لا بد من استخدام التكنولوجيا بأنظمة محكمة تساعد في تسريع عمليات التقويم.

ويمكن للحاسوب أن يخزن ويعالج حجماً كبيراً من المعلومات، فإذا صممت إجراءات المعالجة في برمجيات تسهّل متابعة العمليات من ناحية جمع البيانات، وتخزينها، وتصنيفها، ومعالجتها، واسترجاعها .... إلخ فمن تأذلك تنظيم هذه العمليات بشكل منضبط ومتقن وفعال بحيث يمكن أن يقوم بها عدد قليل من الفنيين، وفي الوقت نفسه يتيسّر لأصحاب القرار تناولها في الوقت المناسب دون تأخير.

نشاط استطلاعي

ارجع إلى بيانات تقويم حالة من حالات التربية الخاصة، واعمل على تنظيمها بطريقة تُسهّل عليك تخزينها في الحاسوب بنظام تبويب مناسب. ويمكنك التشاور مع المختص الفني في الحاسوب في كليتك، وحدد مفاتيح (رموز) الاسترجاع لكل نوع من البيانات المخزنة. ثم نظم تقريراً يصف العمليات التي قمت بها، ومبيناً الصعوبات التي واجهتها وكيف تغلبت عليها.

اسئلة للمراجعة

- من مطالعتك لهذه الوحدة، كيف تميذز بين " قضايا في القياس " " واتجاهات عامة في التقويم " وكيف تصف العلاقة بينهما؟
- لماذا يُعتبر توفر دلالات مقبولة للصدق والثبات لأدوات القياس شرطاً أساسياً للتقويم الجيد؟
- ما أهمية المعايير المستخلصة من تقنين الاختبارات ، في التقويم الذي يستخدم هذه الاختبارات؟
- كيف تصف النتائج المترتبة على :

أولاً: سوء استخدام الاختبارات؟

ثانياً: قيام فاحص غير مؤهل وغير مدرّب في تطبيق الاختبارات ؟

- ما المقصود بالتحيّز الثقافي في اختبارات الذكاء، وكيف تتأثر عملية تقويم ذوي الحاجات الخاصة بالتحيز الثقافي في اختبارات الذكاء إذا ثبت وجوده؟
- ما الذي يجعل اختبارات ا لذكاء المعروفة غير صالحة لتقويم القدرة العقلية لدى فئات المعوفين عقلياً ؟
- بيّن الأغراض التي يمكن أن تكون فيها مقاييس السلوك التكيفي بديلاً مناسباً لمقاييس القدرة العقلية في تقويم المعوقين عقلياً؟
- كيف تفسّر اعتبار الفرق بين التحصيل المتوقع والتحصيل المشاهد مؤشراً لحالة صعوبات التعلّم؟
- لماذا لا تعطينا الاختبارات التربوية دلالات كافية لتشخيص الإعاقات الحسية ؟
- كيف تصف دور بعض المنظمات الاقليمية - العربية التي تهتم ببرامج الأطفال وذوي الاحتياجات الخاصة، في تبني مشاريع للتغلب على قضايا ومشكلات التقويم في التربية الخاصة في البلدان العربية؟ أكتب مقترحاتك كما لو أنك ستتقدم بها إلى إحدى هذه المنظمات؟
- يؤكد عدد من الباحثين أهمية تقويم السلوك في الموقف والسياق البيئي، صمم نموذجاً

مصغراً تطبق فيه هذا المنحى في التقويم مبيناً طبيعة الحالات، وأساليب التقويم المناسبة ، ونوع البيانات التي يتم جمعها، وكيف تستخدم البيانات في اتخاذ قرارات؟

- كيف تصف دور التقويم لفئات الإعاقة المختلفة في القرارات المتعلقة باستحقاق الفرد (المعوق) للخدمات المتاحة ، وفي رسم محددات تطبيق العدالة في توزيع فرص التعليم والعمل ؟

- استخلص ايجابيات وسلبيات تصنيف المعوقين واعطائهم تسميات بنوع الإعاقة التي تم تشخيصها عند كل منهم .

استخلص عناصر نموذج تطبق فيه المنحى البنائي في التقويم؟

- لخص متطلبات تطبيق التكنولوجيا في التقويم من حيث :

أ - توافر أدوات جميع البيانات، وتنظيمها وإدخالها؟

ب - توافر الخبرات الفنية اللازمة.فيه المنحى البنائي في التقويم؟

- لخص متطلبات تطبيق التكنولوجيا في التقويم من حيث :

أ - توافر أدوات جميع البيانات، وتنظيمها وإدخالها؟

ب - توافر الخبرات الفنية اللازمة؟

مراجع الوحدة

- Anastasi, Anne (1976).*"Psychological Testing"4th edition.* New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Cain, L.F.; Levine, S; and Elzey, F.F. (1963)*"Manual for the Cain-Levine Social Competency Scale"* Palo Alto: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Cattel, R.B. (1950)*"Culture Fair Intelligence Test* .Scale 1."Champaign, IL. Institute for Personality Ability Testing.
- Cattel, R.B. (1960).*Culture Fair Intelligence Test*: Scale 2"Champaign, IL. Institute for Personality &Ability Testing.
- Compton, Carolyn (1980).*"A Guide to 65 Tests for Special Education.* "Belmont CA. Fearon, a Division of Pitman Learning, Inc.
- Frankel, J. &Wallen, N., (1993), ***How to Design And Evaluate Research in Education***, McGraw -Hill Inc, New York.
- Gregory, R.J. (1996), *"psychological Testing" 2nd edition. Boston* :Allyn and Bacon.
- Harris, D. (1963)*"Children's Drawings as measures of Intellectual Maturity"*. Orlando, FL. Harcourt Brace Jovanovich.
- Jensen, A. (1980)*"Bias in Mental Testing"* New York .The Free Press.
- Lambert, N.M., Windmiller, M., Tharinger, D. &Cole, L.J. (1981)"AAMD Adaptive Behavior Scale - School Edition, Monterey, CA: CTBL MeGraw - Hill.
- Martin -Kniep, Giselle O. (2000)*"Standards, Feedback, and Diversified Assessment* :Addressing Equity Issues at the Classroom Level. Reading &Writing Quarterly, 16.4.
- McCain, Gerald (1995)*"Technology -Based Assessment in Special Education.* The Journal, 23, 1.
- McCarthy, D.A (1972)*"Manual for the McCarthy scales of Children's Abilities* "San Antonio, TX. Psy. Corporation.
- McConnel, Scott R. (2000)*"Assessment in Early Intervention and Early Childhood .Special Education* "Topics in Early Childhood Special Education. 20, 1.
- Meltzer, Lynn &Reid, D. Kim (1994)*"New Directions in the Assessment of Stu-*

dents with Special Needs. The Shigt toward a Constructivist Perspective."

- Rouse, Martyn &Agbenu, Richard (1998)"***Assessment and Special Education Meeds***: Teachers' Dilemmas. "British Journal of Special Education. 25, 2.
- Salvia, John and Ysseldyke, James E. (1988)"***Assessment in Special and Remedial Education*** "4h edition. Boston :Houghton Mifflin Company.
- Sattler, J.M. (1982) ***"Assessment of Children's Intelligence and Special Abilities"*** 2nd edition Boston :Allyn and Con. Inc.

Manual - Terman, L. m. &Merril, M.A. (1960) ***"Stanford -Binet Intelligence*** Scale: for 3rd Edition." Boston :Houghton Mifflin Company.

- Thorndike, R. &Hagen, E (1986) ***"Cognitive Abilities Tests*** "Chicago:The Riverside Publication Company.
- Thorndike, R.L.; Hagen, E.P. &Sattler, J.M. (1986) ***"The Stanford -Binet Intelligence Scale*** :4th Edition Technical Manual" Chicago: Riverside Publishing Company.
- Wechsler, D. (1981) ***"Manual for the Wechsler Adult Intelligence*** Scale-Revised "San Antonio, TX. Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1989) ***"Manual for the Wechsler Preschool and Primary*** Scale of Intelligence -Revised. "San Antonio, TX. Psychological, Corporation.
- Wechsler,D. (1991)"***Manual for the Wechsler Intelligence Scale for Children*** III" San Antonio, TX. Psychological Corporation.
- Wolery, Mark &Werts, Margaret G. (1994) ***"Current Practices with Young Children Who Have Disabilities*** :Placement, Assessment, and Instruction Issues." Focus on Exceptional Children. 26, 6.

- الروسان، فاروق (1998)، ***قضايا ومشكلات في التربية الخاصة***، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
- الروسان، فاروق (1994)، ***معايير الصورة الأردنية من مقياس السلوك التكيفي للمعاقين عقلياً***، مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، عدد (10)، يونيو.
- الروسان ، فاروق (1996) ***فاعلية المعايير الجديدة للصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي بدلالات معايير الصورة الاردنية من مقياس السلوك التكيفي، ومعايير مؤسسة التربية الخاصة ، في عينة اردنية*** ، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد (10)، يوليه.
- الروسان فاروق (2000)، ***الذكاء والسلوك التكيفي***، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo


دار
المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo



التقويم في التربية الخا[illegible]

[illegible]UATION OF SPECIAL EDUCATION



9789957062897

دار المسيرة
للنشر والتوزيع والطباعة
شركة جمال أحمد محمد حيف وإخوانه
www.massira.jo